



Jaber Anni & Rantala Pauliina

Tapaustutkimus erityiskoulun etäryhmästä integroituneena yleisopetuksen kouluun

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tapaustutkimus erityiskoulun etäryhmästä integroituneena yleisopetuksen kouluun (Anni Jaber & Pauliina Rantala)

Pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 11 liitesivua

Toukokuu 2021

Tutkielman kohteena oleva erityiskoulun etäryhmä aloitti toimintansa osana yleisopetuksen koulua syksyllä 2020. Ryhmän oppilaat ovat yläkouluikäisiä ja heillä on neuropsykiatrisia häiriöitä, pääasiassa autismikirjoa. Osalla oppilaista esiintyy psyykkisiä häiriöitä esimerkiksi ahdistuneisuutta. Toimintamallina etäryhmä on uusi ja se on perustettu vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yläkoulun jälkeen oppilaiden aikomuksena on siirtyä toiselle asteelle, kuten lukioon. Tavoitteena on ollut tarjota oppilaille mahdollisuus harjoitella isossa ryhmässä toimimista erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan tuen avulla. Integroiminen osaksi yläkoulua on mahdollistanut oppilaille aineenopettajien opetuksen tiettyjen oppiaineiden osalta. Muu opetus on tapahtunut erityisluokanopettajan toimesta. Toimintamallilla on pyritty vastaamaan oppilaiden hyvätasoihin kognitiivisiin kykyihin. Opetus on suunniteltu tapahtuvan oppilaiden voimavarojen mukaisesti. Oppilailla on ollut mahdollista osallistua aineenopetukseen omassa etäryhmän luokassaan sekä yleisopetuksen ryhmässä.

Pyyntö etäryhmän toiminnan tutkimisesta tuli erityiskoululta. Tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia oppilaiden oppimisesta ja muuhun koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä, kuten kommunikoinnista muiden kanssa. Teoreettinen viitekehys käsittelee autismikirjoa osana neuropsykiatrisia häiriöitä. Tutkielmassa painottuu erityisesti autismikirjon näkyminen koulussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Inklusiota kuvataan osana suomalaista peruskoulua. Huoltajien vaikutus autismikirjon oppilaan koulunkäyntiin on myös huomioitu. Tutkielma toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto kerättiin kahden eri kyselyn ja puolistrukturoidun haastattelun avulla. Kyselyyn osallistui suurin osa luokan oppilaista, joista kolmea haastateltiin. Huoltajista noin puolet vastasivat kyselyyn. Aineiston analyysi tehtiin sisällönanalyysin mukaisesti sekä deskriptiivisesti.

Oppilaat ovat hyötynet aineenopettajien opetuksesta ja se on lisännyt heidän motivaatiotaan opiskelua kohtaan. Oppilaiden ja huoltajien mukaan oppilaiden kuormittuneisuus ei ole muuttunut huomattavasti aiempaan verrattuna. Oppilaiden toimiminen yleisopetuksen ryhmässä näyttäytyi yksilöllisesti erilaisina tuen tarpeina. Huoltajien mukaan oppilaiden sosiaaliset taidot ovat kehittyneet etäryhmässä toimimisen myötä. Oppilaat ovat kokeneet sosiaalisen kanssakäymisen tärkeäksi erityisesti oman luokan oppilaiden kanssa. Tapaustutkimuksen vuoksi tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Oppilaiden ja huoltajien kokemusten perusteella toimintamalli on koettu hyödylliseksi.

Avainsanat: neuropsykiatriset häiriöt, autismikirjo, inklusio, erityinen tuki, oppiminen, sosiaaliset taidot

University of Oulu

Faculty of Education

Case study of a remote group from a special school integrated into a mainstream education school (Anni Jaber & Pauliina Rantala)

Master's thesis, 98 pages, 11 appendices

May 2021

In the autumn of 2020, a remote group of a special school was created to be integrated into a mainstream education school. The pupils in the group are in secondary school and they have neurodevelopmental disorders, mostly autism spectrum disorder without intellectual disability. Some of the pupils also have other disorders such as anxiety. The remote group as an operating model is new and has been formed to accommodate the pupils' individual needs and their well-developed cognitive skills. The pupils' goal after secondary school is to study at the upper secondary level with their peers. The aim of the remote group has been to offer the pupils a chance to practice studying in bigger groups among their peers with the help of their special class teacher and special needs assistant. Being integrated into the secondary school has enabled pupils to take part in subject teachers' teaching in certain subjects. Aside from that, they have been taught by a special class teacher. Pupils' reserves of strength have been taken into account while planning their teaching. The pupils have had an opportunity to take part in the lessons of subject teachers either in their own remote group's class or in a mainstream education class.

The special school requested to have research conducted on their remote group. This thesis aimed to provide information about pupils' and their parents' experiences in the pupils' learning and other parts of school attendance while being part of the remote group. The theoretical framework describes autism spectrum disorder as a neurodevelopmental disorder. This thesis highlights the disorder's manifestation in a school environment and in social interaction. Inclusion is described as a part of Finnish comprehensive school. Parents' role in the school attendance of pupils with autism spectrum disorder has also been taken into account. This thesis is a qualitative case study. Data was collected by using two different questionnaires and a semi-structured interview. Almost all pupils in the group and half of their parents took part in our questionnaires. In addition, three pupils were interviewed. Data was analyzed by using content analysis and descriptive analysis.

Subject teachers' classes have enhanced the pupils' learning and increased their motivation for studying. According to the pupils and their parents, the pupils' stress level has not changed remarkably compared to earlier. Functioning in a big group seems to vary individually, especially when it comes to needing help from the remote group's adults. The parents have reported that the pupils' social skills have developed while studying in the remote group. The pupils have felt that social interaction, especially with the other pupils in their class, is important to them. Because this was a case study, these results can't be generalised. However, the results seemed to be in a line with earlier studies. On grounds of the pupils' and parents' experiences, the operating model has been useful.

Keywords: neurodevelopmental disorders, autism spectrum disorder, inclusion, special support, learning, social skills

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Autismikirjon oppilas koulussa | 7 |
| 2.1 | Autismikirjo osana neuropsykiatrisia häiriöitä | 7 |
| 2.2 | Autismikirjon haasteiden huomioiminen koulussa | 12 |
| 2.3 | Autismikirjo ja sosiaalinen vuorovaikutus..... | 14 |
| 2.4 | Inklusio suomalaisessa koulujärjestelmässä | 17 |
| 2.5 | Huoltajien rooli autismikirjon oppilaan koulutaipaleella..... | 21 |
| 3 | Etäryhmä ja sen toimintakulttuuri | 23 |
| 3.1 | Etäryhmän oppilaat | 23 |
| 3.2 | Oppilaan vahvuudet opetuksen lähtökohtana | 25 |
| 4 | Laadullinen tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä..... | 28 |
| 4.1 | Tapaustutkimus | 28 |
| 4.2 | Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 29 |
| 4.3 | Osallistujat | 30 |
| 4.4 | Aineistonkeruumenetelmät | 30 |
| 4.4.1 | <i>Kysely</i> | 32 |
| 4.4.2 | <i>Puolistrukturoitu haastattelu</i> | 33 |
| 4.5 | Aineiston analysointi..... | 35 |
| 4.5.1 | <i>Kyselyiden analysointi</i> | 35 |
| 4.5.2 | <i>Haastatteluiden analysointi</i> | 37 |
| 4.6 | Tutkielman luotettavuus ja eettisyys..... | 39 |
| 5 | Tulokset | 43 |
| 5.1 | Oppilaiden vastaukset | 43 |
| 5.1.1 | <i>Oppilaiden kokemuksia oppimisesta</i> | 43 |
| 5.1.2 | <i>Oppilaiden kokemuksia muusta koulunkäynnistä</i> | 52 |
| 5.2 | Huoltajien vastaukset | 61 |
| 5.2.1 | <i>Oppilaan opiskeluun liittyvät tekijät huoltajien näkökulmasta</i> | 62 |
| 5.2.2 | <i>Huoltajien näkökulma yhteistyöstä ja etäryhmän hyödyistä</i> | 64 |
| 6 | Johtopäätökset | 69 |
| 7 | Pohdinta..... | 76 |
| | Lähteet..... | 81 |
| | Liitteet | |

1 Johdanto

Suomen peruskoulu perustuu lähikouluperiaatteeseen eli inklusion ajatukseen (Perusopetuslaki 628/1998, 6 §; Opetusministeriö, 2007, s. 55). Inklusion toteutuminen käytännössä vaatii jatkuvaa työtä, jotta osallistumisen ja oppimisen esteitä saadaan poistettua. Integrointi luo mahdollisuuden inklusion toteuttamiselle ja sillä on pyritty välttämään oppilaan siirtämistä erilliseen erityisluokkaan tai erityiskouluun. (Opetusministeriö, 2007, s. 19–20.) Autismikirjon oppilailla täydellisen integraation ei nähdä olevan opetuksen järjestämisessä paras vaihtoehto. Pedagogisesta näkökulmasta osittainen integraatio ja erityisryhmäopetus ovat osoittautuneet hyödyllisiksi tavoiksi järjestää opetusta autismikirjon oppilaille. (Kokko ym., 2013, s. 25–26.) Voidaankin siis miettiä, onko opetusta mahdollista toteuttaa täysin inklusion mukaisesti.

Autismikirjon häiriö on osa neuropsykiatrisia häiriöitä (American Psychiatric Association [APA], 2013; Puustjärvi, 2017, s. 11). Autismikirjon piirteet eivät välttämättä esiinny oppimisen haasteina, vaan sosiaalisessa kommunikaatiossa ja rajoittuneena käyttäytymisenä (World Health Organization [WHO], 2020). Koulussa autismikirjon oppilaat hyötyvät struktuurista ja tilasta, jossa on esimerkiksi vähemmän melua. Tähän ovat syynä autismikirjolle tyypilliset aistien yli- tai aliherkkyydet ja rutiinien tarve. (Plimley & Bowen, 2006, s. 41–42.) Sosioemotionaaliset ja käyttäytymisen haasteet voivat olla autismikirjon oppilaalla laajat, jolloin autismikirjon oppilas opiskelee erityiskoulussa. Näistä huolimatta oppilaiden kognitiiviset taidot voivat olla erinomaiset. Autismikirjon oppilaan koulupaikkaa miettiessä tuleekin huomioida hänen yksilölliset lähtökohtansa.

Tämä pro gradu on tehty yhteistyössä Pohjois-Suomen erityiskoulun kanssa. Tutkielma koskee etäryhmää, jonka oppilailla on neuropsykiatrisia häiriöitä, pääasiassa autismikirjoa, ja he ovat kognitiivisesti hyvätasoisia. Kyseessä ovat yläkouluikäiset oppilaat, jotka opiskelevat erityiskoulussa. Ryhmää kutsutaan etäryhmäksi, koska se on erityiskoulun ryhmä integroituneena osaksi yleisopetuksen koulua. Tutkielmassa tätä koko järjestelyä kutsutaan toimintamalliksi. Etäryhmän perustamisen taustalla on tarve vastata oppilaiden kognitiivisiin kykyihin heidän yksilölliset lähtökohtansa huomioiden. Toimintamallin avulla heille on mahdollistunut aineenopettajien antama opetus ja mahdollisuus integroitua yleisopetuksen kouluympäristöön.

Päädyimme tekemään yhteistyötä erityiskoulun kanssa heidän pyynnöstään. Mielestämme aihe autismikirjon oppilaiden koulunkäynnistä vaikutti mielenkiintoiselta ja ennen kaikkea tärkeältä. Tutkielman aiheen rajaukseen vaikutti yhteistyökoulun edustajien ajatukset ja toiveet siitä,

mikä informaatio olisi heille hyödyllistä. Oppilaiden ja huoltajien näkökulma oli meille molemmille mieleinen valinta. Kiinnostuksemme taustalla vaikutti esimerkiksi harjoitteluissa kohdatut autismikirjon oppilaat. Toisella meistä on myös muuta omakohtaista kokemusta autismikirjosta lähipiirini myötä. Autismikirjon oppilailla olevien esteiden ylittäminen ja oppimisen mahdollistaminen koulumaailmassa on aina yhtä ajankohtainen aihe eikä sitä voi tutkia liiaksi.

Oli haastavaa löytää tutkimusta liittyen suoraan samanlaiseen toimintamalliin ja aineenopettajien opetuksen hyötyihin autismikirjon oppilaiden osalta. Löysimme kuitenkin useita artikkeleita, jotka käsittelivät autismikirjon oppilaita ja heidän tukemistaan inklusiivisessa koulussa. Esimerkiksi Sanahuja-Gavaldà ja Qinyin (2012) artikkelissa tuodaan esille keinoja, miten autismikirjon oppilaita voisi tukea yleisopetuksen luokissa. Kaikkien opettajien tulisi sitoutua koulun yhteisiin tavoitteisiin ja päivittäisen struktuurin järjestämiseen, mikä helpottaa autismikirjon oppilaita. Opettajien asenteilla on nähty olevan suurempi merkitys oppilaisiin kuin itse koululla. (Sanahuja-Gavaldà & Qinyi, 2012.)

On tärkeää, että autismikirjon nuoret pääsevät myös itse kertomaan omista koulukokemuksistaan. Nuorten omia kokemuksia yleisopetuksessa opiskelusta on tutkittu aiemmin esimerkiksi norjalaisessa tutkimuksessa. Skafle, Nordahl-Hansen ja Qien (2020) tuovat tutkimuksessaan esille nuorten kokeneen sosiaaliset tilanteet vertaisten kanssa tärkeiksi sosiaalisten käytösnormien opettelussa. Toisaalta tilanteet koettiin energiaa vieviksi varsinkin isoissa ryhmissä. (Skafle ym., 2020.) Sosiaalisten taitojen tukeminen onkin tärkeää huomioida koulun toiminnassa peruskoulusta lähtien.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää tapaustutkimuksen avulla oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta, mikä toimintamallissa on toiminut, ja onko se edistänyt oppilaiden oppimista. Työssä huomioidaan myös etäryhmän vaikutukset oppilaiden muuhun koulunkäyntiin. Keskeisiä käsitteitä tutkielman kannalta ovat autismikirjo ja inklusio, jotka määrittelevät tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä. Käsitteiden avaaminen pohjustaa etäryhmän oppilaiden taustaa ja ryhmän toimintakulttuurin arvoja. Neljännessä pääluvussa tarkastellaan laadullista tapaustutkimusta tutkimusmenetelmänä, tutkielman prosessiin liittyneitä eri vaiheita sekä luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitellään tutkielman tuloksia ja näistä tehtyjä johtopäätöksiä sidottuna aiempiin tutkimuksiin. Pohdintaosiossa kiinnitetään huomiota tutkimustulosten lisäksi koko tutkimusprosessiin ja sen onnistumiseen. Etäryhmään liittyvien kokemusten tutkiminen on tärkeää toimintamallin kehittämisen ja laajentamisen kannalta.

2 Autismikirjon oppilas koulussa

Tutkielman kannalta on olennaista tietää, miten autismikirjon oppilaan piirteet ilmenevät peruskoulussa. Se luo pohjaa tämän tutkielman ymmärrykselle ja tarpeelle. Oksanen ja Sollasvaaran (2019) mukaan autismikirjon oireet vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin, koulutyöskentelyyn sekä sosiaaliin suhteisiin. Heidän tuen tarpeensa näkyy pääasiassa näillä kahdella osa-alueella ja tuen tarpeen tarvitseminen kasvaa usein yläkouluun siirryttäessä erityisesti sosiaalisten taitojen osa-alueella. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 186.) Tutkielman kohteena oleva ryhmä perustuu inklusiiviseen ajatukseen, missä erityisryhmä on integroitu osaksi yleisopetuksen koulua. Erityisryhmä on osa erityiskoulua, jolloin erityinen tuki on olennainen käsite määriteltäväksi. Ryhmässä korostuu autismikirjo ja sen piirteet. Haasteet näkyvät kognitiivisten taitojen sijaan muun muassa sosiaalisissa taidoissa. Osalla etäryhmän oppilaista on neuropsykiatristen häiriöiden lisäksi muita päällekkäisiä häiriöitä, kuten ahdistuneisuutta. Kappale tarkastelee tutkitun tiedon valossa, kuinka autismikirjon oppilaan haasteet näkyvät koulussa oppimisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

2.1 Autismikirjo osana neuropsykiatrisia häiriöitä

Autismikirjo on yksi kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö eli nepsy-häiriö. Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt voidaan määritellä psyykkisiksi häiriöiksi, joiden aiheuttajana on aivojen vaurio tai jokin muu poikkeava toiminta. Taustalla voi olla esimerkiksi aivosairaus tai kehityksellinen aivojen toimintahäiriö. Kehityksellisestä neuropsykiatrisesta häiriöstä puhutaan, kun oireyhtymään liittyvä tyypillinen oirekuva on joko synnynnäinen tai oireet ilmenevät jo lapsuudessa. (Puustjärvi, 2017, s. 10–11; Virta & Koponen, 2019, s. 362.) Useimmiten nepsy-häiriö ilmenee ennen peruskoulun alkua (APA, 2013). Autismikirjon lisäksi kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat muun muassa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö sekä Touretten syndrooma (Puustjärvi, 2017, s. 10–11; Virta & Koponen, 2019, s. 362).

Neuropsykiatrisilla häiriöillä on jokaisella omat diagnostiset kriteerinsä ja erityispiirteensä. Oireet voivat olla myös limittäisiä eli niitä voidaan havaita toisessa häiriöissä liitännäisoina. Keskeinen syy neuropsykiatristen häiriöiden haasteissa on aivojen hermorataverkostojen puutteellinen toimiminen. Puutteet ovat aivojen alueilla, jotka vaikuttavat keskittymiseen, impulsiivisuuden, aktiivisuuden, tunnetilan, motivaation tai sosiaaliseen käyttäytymisen säätelyyn. Sukupuolijakaumaa tarkasteltaessa voidaan sanoa neuropsykiatristen häiriöiden olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä. (Puustjärvi, 2017, s. 11–12.)

Edellisiin vuosiin verrattuna autismikirjon häiriön diagnosointi on lisääntynyt (Mattila, 2013, s. 70). Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gillberg (2015) tuovat artikkelissaan esille autismikirjon oireiden määrän pysyneen samana viime vuosien ajan. Lisääntyneen diagnosoinnin syynä on laajentunut diagnoosikriteeristö sekä yleistynyt avun hakeminen. (Lundström ym., 2015.) Mattilan (2013) tutkimuksen mukaan autismikirjon esiintyvyys on 0,84 % väestöstä. Mattila tuo kuitenkin esille esiintyvyyssluvun vaihtelevan eri tutkimusten mukaan. (Mattila, 2013, s. 70.) Yleisesti autismikirjon esiintyvyydeksi Suomessa arvioidaan noin 0,6–1 % (Virta & Koponen, 2019, s. 369). Autismikirjon on huomattu olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä (Fombonne, 2018; Mattila, 2013, s. 70–71; Timonen, 2019, s. 52).

Käsitteenä autismikirjo pitää sisällään useamman diagnoosin eikä tämän määrittely ole yksiselitteistä (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 23). ICD-10 tautiluokituksen mukaan autismikirjon häiriöt kuuluvat laaja-alaisiin kehityksen häiriöihin (WHO, 1993). Pääsääntöisesti autismikirjoon katsotaan kuuluvan lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi sekä Aspergerin oireyhtymä (Moilanen ym., 2012; Puustjärvi, 2017, s. 41; Timonen, 2019, s. 27). Timonen (2019) tuo kuitenkin artikkelissaan esille määritelmän, jossa autismikirjoon on liitetty myös Rettin oireyhtymä, disintegratiivinen psykoosi sekä lapsuusiän skitsofrenia (Timonen, 2019, s. 27). Mattilan (2013) tutkimuksen mukaan autismikirjon henkilöllä on usein diagnosoitu päällekkäisiä psykiatrisia häiriöitä. Yleisimmät diagnosoidut häiriöt autismikirjon rinnalle ovat käytökseen liittyvät haasteet, ahdistuneisuus sekä tic-oireet. (Mattila, 2013, s. 65.)

Tutkielmassa hyödynnetään autismikirjon määrittelyssä World Health Organizationin (WHO) ICD-11 tautiluokitusta ICD-10 sijaan sekä American Psychiatric Associationin (APA) DSM-5 tautiluokitusta. Tällä hetkellä Suomessa autismikirjon diagnosointiin käytetään ICD-10 tautiluokitusta, mutta ICD-11 on suunniteltavissa käyttöön otettavaksi vuonna 2022 korvaamaan aiempi tautiluokitus (Raaska & Vanhala, 2020). Tämän vuoksi ICD-11 tautiluokituksen avaaminen tutkielmassa on olennaista. Raaskan ja Vanhalan (2020) mukaan erona aiempaan diagnosointiin sekä ICD-11 että DSM-5 tautiluokituksissa aiemmin laaja-alaisen kehityshäiriön alla olevat diagnoosit ovat koottu yhdeksi diagnoosinimikkeeksi: autismikirjon häiriö. Tautiluokituksissa autismikirjon luokituksissa on eroja, jotka liittyvät esimerkiksi autismikirjon häiriön tarkennuksiin. Molemmista tautiluokista on poistettu esimerkiksi Aspergerin oireyhtymä omana diagnoosinaan sekä tarkka ikäraja, joka kertoo mihin mennessä autismikirjon kehityksen poikkeavuuden tulisi ilmetä diagnoosin tekemistä varten. (Raaska & Vanhala, 2020.)

ICD-11:n mukaan neuropsykiatriset häiriöt katsotaan kuuluvan älyllisiin, käyttäytymisen ja neuropsykiatrisiin häiriöihin. Autismikirjon häiriö jaetaan tautiluokituksessa viiteen eri alakategoriaan sen mukaan, liittyykö autismiin sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutta tai älyllistä poikkeavuutta. Kaikissa viidessä kategoriassa täyttyy autismikirjon häiriön määritelmän vaikeudet. Ero kategorioissa on siinä, kuinka voimakkaana sosiaalisen kanssakäymisen vaikeudet tai älyllisen poikkeavuudet esiintyvät. (WHO, 2020.)

ICD-11 määrittelee autismikirjon häiriön keskeiseksi haasteeksi kyvyn aloittaa ja ylläpitää vastavuoroista sosiaalista vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Lisäksi ominaista on laaja joukko rajoitettuja, toistuvia sekä joustamattomia käyttäytymisen malleja. Autismikirjon häiriössä on tyypillisesti joustamattomia kiinnostuksen kohteita tai toimintoja. Autismikirjon vaikeudet esiintyvät jatkuvina eikä yksittäisinä kertoina. Toimintaa verrataan henkilön ikään ja ikätasolle ominaisiin tapoihin. Autismikirjossa toiminnot ovat selvästi epätyypillisiä yksilön ikätasoon ja sosiokulttuuriseen kontekstiin nähden. (WHO, 2020.)

Autismikirjon häiriö ilmenee tyypillisesti varhaislapsuudessa (WHO, 2020). Autismikirjon yhtenä varhaisimpana tunnusmerkkinä voidaan pitää katsekontaktin luomisen vaikeutta. Autismikirjon lapsi ei katso spontaanisti silmiin samalla tavalla kuin tavanomaisesti kehittyvä lapsi. (Kylliäinen, 2012; Puustjärvi, 2017, s. 44.) Oireet eivät saata ilmetä täysimääräisesti varhaislapsuudessa, vaan vasta myöhemmin. Sosiaalisten taitojen vaatimukset lisääntyvät lapsen vanhetessa. Oireet tulevat näkyvämmiksi, kun yksilön kapasiteetti vastata sosiaalisten taitojen vaatimuksiin ei riitä. Haasteet näkyvät yksilön eri elämän osa-alueilla, kuten henkilökohtaisessa, sosiaalisessa sekä koulutuksellisissa toiminta-alueissa. Piirteet ovat havaittavissa kaikissa tilanteissa, mutta näiden voimakkuus vaihtelee tilanteista riippuen. Autismikirjon häiriö ei kuitenkaan tarkoita aina sitä, että henkilöllä olisi älyllistä vajavuutta ja kielellisten taitojen puutetta. (WHO, 2020.)

Kuten ICD-11:stä myös DSM-5:stä on poistettu Aspergerin oireyhtymä omana diagnoosinaan, koska sen ei koeta poikkeavan autismista merkittävästi (Camodeca ym., 2020; Raaska & Vanhala, 2020). Aiemmin Aspergerin oireyhtymän diagnoosin saaneelle henkilölle diagnosoidaan nykyään autismikirjon häiriö ilman kielellisiä tai älyllisiä puutteita. Muutoksella on pyritty parantamaan autismikirjon diagnoosin kriteerien tarkkuutta ja tunnistamaan hoidon tarpeita. (APA, 2013.) DSM-5 luokituksessa autismikirjon häiriöiden vaikeusaste on luokiteltu kolmiportaiseen asteikkoon. Asteikolla sijoittumiseen vaikuttavat yksilön oireiden voimakkuus sekä

tuen tarve. Vaikeusasteen luokitellun tarkoituksena on saada paremmin huomioitua oireiden monimuotoisuus. (Virta & Koponen, 2019, s. 369.)

Autismikirjon ydinoireiksi katsotaan kuuluvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeuksien lisäksi rajoittuneet ja toistavat käyttäytymismuodot sekä kiinnostuksen kohteet (APA, 2013; Puustjärvi, 2017, s. 41; Virta & Koponen, 2019, s. 372). DSM-5 luokitukseen on tehty kriteeristö, joka jakaa autismikirjon häiriön oireet seuraavasti:

- 1) laaja-alaiset puutteet sosiaalisessa kommunikaatiossa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä eri osa-alueilla,
- 2) rajoittuneet, kaavamaiset käyttäytymismallit, kiinnostuksen kohteet tai toiminnot,
- 3) oireiden tulee ilmetä varhaislapsuudessa sekä
- 4) oireet kokonaisuudessa rajoittavat ja heikentävät jokapäiväistä toimintaa (APA, 2013; Virta & Koponen, 2019, s. 372).

Viidennen eli viimeisen kriteerin mukaan autismikirjon häiriötä ei voida selittää älyllisellä poikkeavuudella eli älyllisellä kehityshäiriöllä tai yleisellä kehityksen viivästyksellä. Älyllinen poikkeavuus ja autismikirjo saattavat kuitenkin usein ilmetä yhdessä. Jotta autismikirjon häiriön ja älyllisen poikkeavuuden voi diagnosoida esiintyväksi samanaikaisesti, tulisi sosiaalisen kommunikaation olla odotettua yleistä kehitystasoa alempana. (APA, 2013.) Edellisistä kriteereistä neljän kohdan tulee täytyä autismikirjon häiriötä diagnosoitaessa (Virta & Koponen, 2019, s. 372).

Kriteeristön kahta ensimmäisiä kohtaa on tarkennettu listauksella, joiden kohdista vähintään kahden pitää toteutua autismikirjon diagnosoinnissa. Haasteita sosiaalisessa kommunikaatiossa ja kanssakäymisessä on tarkennettu seuraavasti: 1) puutteina sosiaalisemotionaalisessa vastavuoroisuudessa, 2) puutteina non-verbaalisissa kommunikatiivisessa käyttäytymisessä sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alueilla sekä 3) puutteina sosiaalisten suhteiden kehittämisessä ja ylläpitämisessä kehitystason mukaisesti. Käytösalleja, kiinnostuksen kohteita tai toimintoja, jotka ovat rajoittuneita ja kaavamaisia, on tarkennettu seuraavalla tavalla: 1) kaavamaisella, toistavalla puheella, motorisilla liikkeillä tai esineiden käytöllä, 2) liiallisilla jumittumisilla rutuineihin, käyttäytymisen rituaaleihin ja ylenmääräisen muutosten vastustamiseen, 3) rajoittuneisiin kiinnostuksen kohteisiin sekä 4) hyper- tai hyporeaktiivisuus aistiärsykkeisiin tai epätavallinen kiinnostus ympäristön aistiärsykeitä kohtaan. (APA, 2013; Virta & Koponen, 2019, s. 370.)

Autismikirjon haasteet näkyvät keskeisimmin neurokognitiivisten taitojen puutteina, aistipoikkeavuutena sekä kielenkehityksen haasteina (Moilanen ym., 2012; Puusa, 2017, s. 40–41). Autismikirjon henkilön kognitiiviset taidot kehittyvät poikkeuksellisesti verrattuna ikätason kehitykseen. Epätyypillinen kehitys näkyy esimerkiksi havaintokyvyssä, tarkkaavuudessa tai muistitoiminnoissa. Autismikirjon henkilö voi kiinnittää huomiota pieniin yksityiskohtiin, jolloin laajempien kokonaisuuksien huomioiminen ja niihin huomion siirtäminen on usein haastavaa. (Bowler, 2012; Puustjärvi, 2017, s. 41.) Poikkeuksellinen kehitys näkyy haasteina ymmärtää toisten tuntemuksia, uskomuksia ja aikomuksia. Näin ollen vuorovaikutustilanteissa, sosiaalisen kielen ymmärtämisessä ja tämän käyttämisessä on usein haasteita autismikirjon henkilöllä. Poikkeavuus ilmenee yksityiskohtiin jumittumisena sekä suunnitelmien muuttamisen haasteina. (Bowler, 2012; Puustjärvi, 2017, s. 41.)

Suurella osalla autismikirjon henkilöistä on aistien yli- ja aliherkkyyttä, joka esiintyy kaikkien aistien alueilla (Moilanen ym., 2012; Oksanen & Sollasvaara, 2019, 93; Puustjärvi, 2017, s. 41). Esteetön lapsuus –hankkeen kyselyssä ilmeni, että lasten ja nuorten toimintaympäristöissä tulisi huomioida aistiyliherkkyydet paremmin (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 93). Aistipoikkeavuudet ovat vahva merkki autismikirjon piirteistä. Aistipoikkeavuuksilla on suuri vaikutus lapsen käyttäytymiseen ja ne voivat haitata lapsen jokapäiväistä elämää sekä sosiaalista käyttäytymistä. (Jussila, 2019, s. 50–51.) Moilasan, Mattilan, Loukusan ja Kielisen (2012) mukaan aistien yli- ja aliherkkyydet ovat yksi altistava tekijä autismikirjon lapsen ja nuoren negatiiviselle käyttäytymiselle, masennukselle ja ahdistukselle (Moilanen ym., 2012). Hazen, Stornelli, O’Rourke, Koesterer ja McDougale (2014) tuovat esille, että etenkin aistien yliherkkyys on yhteydessä ahdistuneisuuteen autismikirjon väestön keskuudessa (Hazen ym., 2014). Näin ollen lapset, joilla on aistipoikkeavuuksia, tarvitsevat apua aistiympäristönsä säätelyyn (Jussila, 2019, s. 51).

Keskeisenä haasteena autismikirjon henkilöillä on kielen kehityksen haasteet. Nämä vaikuttavat äänteiden erottelun tunnistamiseen, puheen tuottamiseen ja sen kehitykseen. Kielen kehityksen haasteet voivat näkyä esimerkiksi juuttumisina ja pitkinä yksinpuheluina. Autismikirjon henkilöillä poikkeavuutta ilmenee usein kielen pragmaattisessa kehityksessä. Tämä näkyy haasteina ymmärtää ja tulkita epäsuoria sekä moniselitteisiä merkityksiä, jolloin vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa toimiminen on haastavaa esimerkiksi isoissa ryhmissä. (Moilanen ym., 2012; Puustjärvi, 2017, s. 41.)

2.2 Autismikirjon haasteiden huomioiminen koulussa

Koulussa autismikirjon oppilas hyötyy ympäristöstä, johon on luotu selkeä struktuuri eli ympäristö on jäsennelty hyvin. Selkeä päivittäisten toimintojen, aikataulujen sekä sosiaalisten tilanteiden jäsentäminen helpottaa autismikirjon oppilasta. Jäsentämistä voidaan tehdä esimerkiksi esinein, kuvin ja toistuvien rutiinein. (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 167–169; Moilanen ym., 2012.) Haasteita autismikirjon oppilaalle voi tuoda opettajien ja opetustilojen vaihtuvuus. Muutokset autismikirjon oppilaalle ovat haastavia, jolloin erityisesti ennakoimattomasti tapahtuvat muutokset ja siirtymiset voivat aiheuttaa oppilaissa stressireaktion. Opettajien ja luokkatilojen vaihtuvuus luo haasteita tilojen hahmottamisen sekä itsenäisen siirtymisen vuoksi. (Oksanen & Sallasvaara, 2019, s. 187.)

Ashburner, Ziviani ja Rodger (2010) tuovat artikkelissaan esille opettajien havaintoja autismikirjon oppilaista yleisopetuksen alakoulun luokissa. Vaikka autismikirjon tukemisessa oli mukana erityisopettajan lisäksi muita ammattilaisia, monet autismikirjon oppilaat alisuoriutuivat omiin kykyihinsä nähden. Heillä oli hankaluuksia pitää keskittymistä yllä sekä säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään luokassa. Tämän vuoksi on tärkeää olla vaihtoehtoisia tapoja tukea oppilaita yleisopetuksen kouluissa. (Ashburner ym., 2010.)

Opettaessa autismikirjon oppilasta on tärkeää toteuttaa opetusta monikanavaisesti, jotta oppilas hyötyisi opetuksesta mahdollisimman paljon (Moilanen ym., 2012). Oksanen ja Sallasvaara (2019) määrittelevät monikanavaisen opetuksen useamman aistikanavan samanaikaiseksi hyödyntämiseksi. Tällöin hyödynnetään samanaikaisesti esimerkiksi kuvaa, ääntä ja konkreettisia havaintovälineitä. (Oksanen & Sallasvaara, 2019, s. 94.) Autismikirjon oppilas oppii usein tehokkaammin muulla tavalla kuin kuuntelemalla opetusta. Toiminnanohjaus on myös haaste autismikirjon oppilaille, jolloin esimerkiksi toiminnalliset ja itsenäiset tehtävät vaativat opettajalta paljon kannustusta. (Moilanen ym., 2012.)

Autismikirjon oppilaalla saattaa olla haasteita asioiden hahmottamisessa. Tällöin henkilökoh-taisen tilan hahmottaminen voi olla vaikeaa. Oppilas saattaa esimerkiksi tarvita omaa tilaa runsaasti vuorovaikutustilanteissa. (Plimley & Bowen, 2006, s. 44–45.) Kouluympäristö voi huomaamattaan tuoda autismikirjon oppilaille esteitä. Usein tällaiset asiat ovat muille huomaamattomia. Rauhallinen ja selkeä ympäristö edistää oppilaiden toimimista koulurakennuksessa. Rauhattomat tilat, joissa on paljon läpikulkua tai kaikuvuutta, voivat estää oppilaan keskittymisen opittavaan asiaan. (Oksanen & Sallasvaara, 2019, s. 186.)

Autismikirjon oppilaalla esiintyy usein aistiyliherkkyyksiä, joilla on vaikutusta oppilaan käyttökseen ja oppimiseen (Plimley & Bowen, 2006, s. 40–41). Aistiyliherkkyydet voivat aiheuttaa odottamattomia pelko- tai raivokohtauksia, kun taas aistien aliherkkyyden seurauksena voi olla korkea kynnys sietää kipua tai kylmää. Aistiyliherkkyyden takia voi ilmetä rajoittunutta käyttäytymistä, jolloin henkilö käyttää esimerkiksi vain tietynlaisia vaatteita tai syö tiettyjä ruokia. Tämä johtuu siitä, että tietynlaisen materiaalin tunteminen iholla tai tietyt ruuat suussa voivat aiheuttaa ahdistusta. (Frith, 2003, s. 10.) Jussila (2019) tuo väitöskirjassaan esille, että koulussa ja muissa sosiaalisissa tilanteissa tuntoaistin yliherkkyys voi ilmetä esimerkiksi sellaisten tilanteiden välttelynä, jossa on mahdollisuus fyysiseen kontaktiin muiden lasten kanssa. Sitä vastoin tuntoaistin aliherkkyys voi näkyä tarkoituksenmukaisina yrityksinä saavuttaa tuntoaistin tunteuksia esimerkiksi kosketusten tai työntämisen avulla. (Jussila, 2019, s. 52.)

Plimley ja Bowen (2006) tuovat esille näköaistiin liittyviä haasteita. Näköaistin poikkeavuudet voivat aiheuttaa sumeutta tai vääristyneisyyttä. Asiat voivat näkyä esimerkiksi isompana tai pienempänä kuin ne todellisuudessa ovatkaan. Oppilas voi joutua siristelemään silmiään tai häntä voi häiritä esimerkiksi näkökenttensä reunalla tapahtuvat asiat. Tästä seurauksena voi olla ahdistusta ja keskittymisen haasteita. Koulussa opettajan on hyvä tunnistaa oppilaan näköaistin yliherkkyys. Haasteita voidaan huomioida opetuksessa erilaisilla oppimisen tukemisen välineillä, kuten erilaisten värikalvojen avulla. Luokassa tulee kiinnittää huomiota riittävään valaistukseen, jotta oppilas näkee kunnolla taululle. Lisäksi opettajan tulee huomioida oppimateriaalien selkeys. (Plimley & Bowen, 2006, s. 40–41.)

Plimleyn ja Bowenin (2006) mukaan kuuloaistin herkkyydet näkyvät koulussa pienien äänien liiallisena häiriönä ja näihin jumittumisena. Oppilaalla saattaa jäädä mieleen kuullut asiat tarkasti ja hän osaa matkia tarkalleen aiemmin kuultua. Kuuloaistin ylikuormitus näkyy usein korvien pitelemisenä melun estämiseksi tai heikentämiseksi. Kuuloaistista voi löytyä myös apu keskittymiselle, sillä esimerkiksi musiikin kuuntelu voi helpottaa oppilasta rauhoittumaan ja keskittymään. Koulussa kuuloaistin yliherkkyyttä kannattaa huomioida ennakoimalla kovat äänet kertomalla näistä oppilaalle etukäteen mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi luokan akustiikkaan on hyvä kiinnittää huomiota. (Plimley & Bowen, 2006, s. 41–42.) Etenkin ruokala on kouluympäristössä paikka, jossa on paljon erilaisia ääniä ja liikettä. Tämän johdosta syntyvät ongelmat voivat muuttaa rentouttavan tilanteen hyvin stressaavaksi. (Jussila, 2019, s. 51.)

Jussilan (2019) mukaan kuuloaistimukset otetaan yleensä huomioon suunnitelmassa erityisopetusta ja tukea autismikirjon lapsille. Suunnittelussa tarvitaan kuitenkin lisää tietoisuutta aistipoikkeavuuksista etenkin yleisopetuksen koulussa opettaville opettajille, sillä autismikirjon oppilaita on integroituna yleisopetuksen kouluihin. Koska aistipoikkeavuuksia esiintyy myös muilla kuin autismikirjon lapsilla, useat oppilaat voivat hyötyä ympäristöstä, jossa on vähemmän aistiärsyksiä. Liiallisista aistiärsyksistä johtuva epämielisyys nostaa lapsen stressitasoa ja johtaa näin ollen heikompaan keskittymiskykyyn oppimisympäristössä. Toisaalta niiden lasten kohdalla, joilla on aistien aliherkkyttä, on tarvetta aktivoimille ja rutiinien muutoksille heidän mielenkiintonsa ylläpitämiseksi. (Jussila, 2019, s. 52–53.)

Jonesin, Hanleyn ja Ribyn (2020) tutkimuksessa selvitettiin vanhempien ja opettajien käsityksiä aistieroavaisuuksien vaikutuksista oppimiseen ja koulunkäyntiin autismikirjon oppilailla. Vastauksista kävi ilmi, että koetut aistikokemukset koulussa olivat usein negatiivisia. Laajat negatiiviset kokemukset vaikuttivat oppimiseen, mikä aiheutti häiriintymistä, ahdistusta ja vähempää osallistumista. Opettajat toivat esille myös positiivisia aistikokemuksia: oppilaat pystyivät osallistumaan luokan toimintoihin, kunhan heidän aistitarpeisiinsa pystyttiin ensin vastaamaan esimerkiksi käyttämällä painopeittoa. Lisäksi aistiärsykkeiden ennakointi, koulujen resurssit ja henkilökunnan tietämys aistieroavaisuuksista vähensivät aistihäiriöitä. (Jones ym., 2020.)

2.3 Autismikirjo ja sosiaalinen vuorovaikutus

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaaliset taidot määrittyvät hyvin pitkälti vallitsevan ajan ja kulttuurin mukaan. Nämä ovat osa kognitiivisia taitoja ja niihin kuuluu kyky toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Niissä vaaditaan kykyä ratkaista sosiaalisia ongelmia. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu toisen ihmisen ymmärtäminen, johon lukeutuu esimerkiksi empatia eli kyky eläytyä toisen asemaan. Toisten ihmisten kunnioittaminen sekä toimiminen yhteisten sääntöjen mukaisesti lukeutuvat moraalisesti ja eettisesti hyväksytyihin toimintatapoihin. Ne ovat myös osa sosiaalisia taitoja. Sosiaalisia taitoja ei tule kuitenkaan sekoittaa sosiaalisuuteen, jolla tarkoitetaan kiinnostusta muiden ihmisten seurasta. Sosiaaliset taidot ovat opittuja, kun taas sosiaalisuus on osa temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17–24.)

Autismikirjon oppilaan keskeiset oireet näkyvät puutteina oppilaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa (Puustjärvi, 2017, s. 41; Virta & Koponen, 2019, s. 372; WHO, 2020). DSM-5 tautiluokituksen mukaan autismikirjolle on tyypillistä vajavuus sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, joka näyttäytyy esimerkiksi sosioemotionaalisen vastavuoroisuuden puutteina. Tunteiden ilmaiseminen ja mielenkiinnon kohteiden jakaminen toisten ihmisten kanssa on vähäistä. Lisäksi autismikirjon henkilön voi olla hankala vastata sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kommunikaation haasteiden vuoksi ystävyys-suhteiden muodostaminen ja niiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. (APA, 2013.)

Koulussa haasteet voivat näkyä oppituntien aikana. Erityisesti nämä näkyvät oppilaan osallistuessa vapaaseen vuorovaikutukseen. Oppitunneille osallistuessa haasteet näkyvät yleensä tehtävissä, joita tehdään yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Ryhmätöissä muiden kanssa keskustelu oma-aloitteisesti ei yleensä onnistu. (Puustjärvi, 2017, s. 43.) Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen voi vaatia yksilöltä tietoista harjoittelua, jotta sosiaalisten käytösnormien mukainen toiminta onnistuu (Virta & Koponen, 2019, s. 373). Opettajan tuella on suuri merkitys autismikirjon oppilaiden sosiaalisten tilanteiden harjoitteluun osalta (Moilanen ym., 2012). Oppituntien jälkeen autismikirjon oppilas voi olla niin kuormittunut, että hän tarvitsee välitunnin yksin olemiseen toipuakseen oppituntien kuormituksesta (Puustjärvi, 2017, s. 43; Virta & Koponen, 2019, s. 373).

Rowley, Chandler, Baird, Simonoff, Pickles, Loucas ja Charman (2012) ovat tutkineet autismikirjon lasten ystävyys-suhteita. Heillä on vaikeuksia muodostaa ja pitää yllä merkityksellisiä ystävyys-suhteita. Tämä saattaa näkyä jäykkyytenä ystävyys-suhteissa, kuten keskustelujen hallitsemisena ja vastavuoroisuuden puutteena. Tutkimuksen mukaan ystävyys-suhteen laatu oli autismikirjon lapsilla matalampi samanikäisiin vertaisiin ja muihin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin verrattuna. (Rowley ym., 2012.) Skafle ja kollegat (2020) selvittivät tutkimuksessaan autismikirjon nuorten sosiaalisia kokemuksia inklusiivisessa lukiossa. Autismikirjon nuoret kokivat sosiaaliset tilanteet muiden vertaisten kanssa tärkeiksi, sillä he pystyivät samalla harjoittelemaan sosiaalisia tilanteita. Kuitenkin isossa ryhmässä toimiminen koettiin haasteelliseksi siitä syntyvän melun vuoksi. Melu hankaloitti myös muiden henkilöiden tulkitsemista tutkittavien opiskelijoiden osalta. (Skafle ym., 2020.)

Autismikirjioon kuuluvien sosiaalisia taitoja on pystytty parantamaan interventioilla, joissa heidän vertaisensa ovat mukana (Kalyveza ym., 2020; Waugh & Peskin, 2015). Kalyveza, Gkogkos, Maridaki-Kassotaki, Gena ja Antonopoulou (2020) kertovat artikkelissään interventioista, jonka tarkoituksena oli parantaa kolmen autismikirjon nuoren sosiaalisia taitoja yleisopetuksen koulussa. Interventiot toteutettiin kolmessa ryhmässä, joissa jokaisessa oli yksi autismikirjon

oppilas ja kahdeksan yleisopetuksen piirissä olevaa oppilasta. Ryhmissä harjoiteltiin vuorovai-
kutusta sanallisesti, ilmein ja elein sekä tilannetajuun liittyviä taitoja. Intervention myötä autis-
mikirjon oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät ja sen johdosta heidän sosiaalinen käyttäyty-
misensä parani. Kokeilu vaikutti vertaisiin muuttamalla heidän suhtautumistaan avoimempaan
suuntaan moninaisuutta ja inklusiivista koulua kohtaan. (Kalyveza ym., 2020.) Myös Waughnin
ja Peskinin (2015) esittelemässä interventiossa autismikirjon osallistujien tulokset sosiaaliseen
reagointikykyyn liittyen paranivat huomattavasti aiemmasta sosiaalisiin taitoihin vaikuttaneen
intervention avulla. Interventiossa harjoiteltiin vertaisten tunnetilojen tunnistamista ja taitoja
hankkia ystäviä. (Waughn & Peskin, 2015.)

Osbornen ja Reedin (2011) tutkimuksessa tarkasteltiin yleisopetuksen yläkoulussa inklusiota
edistäviä tekijöitä autismikirjon nuorilla, joilla oli käyttäytymisen haasteita. Muiden erityisen
tuen tarpeisten oppilaiden ja henkilökohtaisen tuen antajien lukumäärä ennustivat positiivista
kehitystä koulussa autismikirjon oppilailla. Poikkeuksena tästä oli oppilaat, joilla oli Asperge-
rin syndrooma. Tukea antavat aikuiset auttoivat vähentämään emotionaalisia ja käyttäytymisen
vaikeuksia. Samalla tämä kuitenkin vähensi prososiaalisen käytöksen parantumista. Tutkimuk-
sen perusteella sosiaalisemotionaalista käytöstä on helpotettu paremmin yläkoulussa, jossa on
saatavilla enemmän tukea emotionaalisiin ja käyttäytymisen haasteisiin. Hyvällä henkilökun-
nan koulutuksella pystyttiin helpottamaan oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä sekä kouluun
kuulumisen tunnetta. (Osborne & Reed, 2011.)

Autismikirjon oppilaat kokevat enemmän kiusaamista vertaisiinsa nähden (Humphrey & Heb-
ron, 2015; Kloosterman ym., 2013; Rowley ym., 2012). Kloostermanin, Kelleyn, Craigin, Par-
kerin ja Javierin (2013) tekemän tutkimuksen mukaan autismikirjon nuoret kokevat enemmän
sosiaalista sekä fyysistä kiusaamista verrattuna muihin vertaisiin. Kiusaamista voi ilmetä autis-
mikirjon keskeisten piirteiden vuoksi ja se voi näkyä esimerkiksi ulkopuolelle jättämisenä tai
lyömisenä. (Kloosterman ym., 2013.) Riski kiusatuksi tulemisesta lisääntyy, mikäli oppilailla
on sosiaalista ymmärtämisen vaikeutta tai oireet ilmenevät haasteina käyttäytymisessä
(Humphrey & Hebron, 2015). Skaflen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa ilmeni, että autis-
mikirjon nuoret olivat kokeneet kiusaamista enemmän yläkoulussa kuin lukiossa. Yläkoulussa
opiskelijat kokivat enemmän yksinäisyyttä ja kiusaamista, kun taas lukio koettiin avoimem-
maksi ja inklusiivisemmaksi ympäristöksi. (Skaflle ym., 2020.)

Erityisesti yläkouluiikäiset nuoret kohtaavat enemmän haasteita sosiaalisen osallisuuden ja vuo-
rovaikutuksen osalta verrattuna alakouluikäisiin (Mamas ym., 2021). Hedegraadin ja Hugon

(2017) esittelemässä IT-track –projektissa havaittiin autismikirjon opiskelijan stressin- ja ajanhallinnan kyvyn sekä opiskelutaitojen tukemisen kehittävän heidän itsetuntoaan. Itsetunnon kehityksellä oli yhteys myös opiskelijoiden haluun olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Projektin avulla pystyttiin lisäämään opiskelijoiden osallisuuden ja merkityksellisyyden tunnetta. (Hedegraad & Hugo, 2017.)

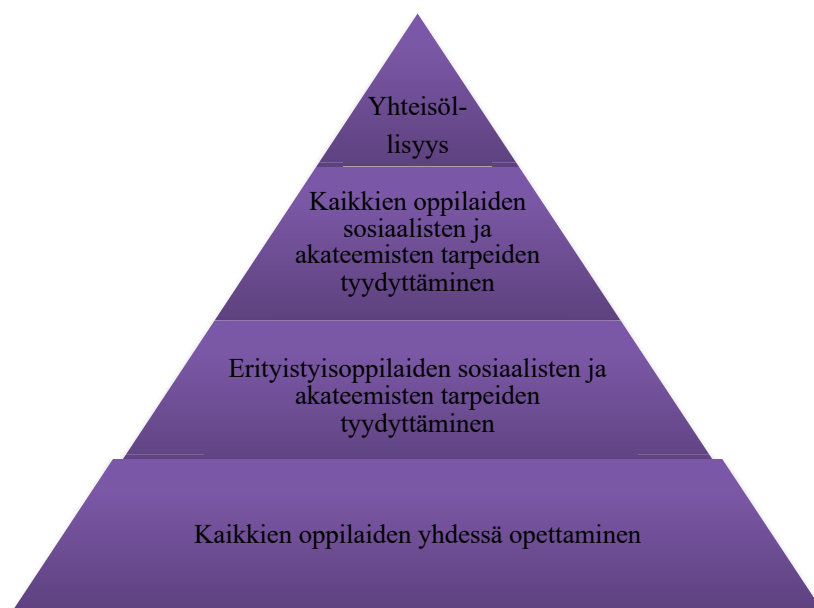
2.4 Inkluisio suomalaisessa koulujärjestelmässä

Inkluisio voidaan määritellä koulutuksen rakentamistavaksi, joka on avoin jokaiselle oppilaalle huolimatta heidän erityisistä tarpeistaan tai haasteistaan. Ajatus inklusiosta ja inklusiivisesta koulutuksesta pohjautuu näkemykseen, jossa koulutuksen nähdään olevan yksi ihmisen perusoikeus sekä perusta oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan. Inklusiivinen koulutus koskee jokaista oppijaa. Ajatus inklusiosta näkyy eniten oppilaassa, jolla ei ole ollut samanlaista mahdollisuutta osallistua yhteiseen opetukseen esimerkiksi erityisen tuen tarpeen, vammaisuuden, eettisen tai kielellisen vähemmistön vuoksi. (Unesco, 2001, s. 15–16.)

Käsitteenä inkluisio on monimuotoinen ja se on herättänyt paljon keskustelua (Artiles ym., 2006; Moberg & Savolainen, 2015, s. 87). Göransson ja Nilholm (2014) tuovat esille neljä eri kategorialla inklusion käsitteen ymmärtämisestä, jotka on esitelty alla:

- 1) paikan huomioiva määritelmä: inkluisio nähdään paikkana, jossa kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä riippumatta oppilaiden erityisen tuen tarpeesta,
- 2) erityinen yksilöllinen määritelmä: inkluisio nähdään tilana, joka tyydyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaaliset sekä akateemiset tarpeet,
- 3) yleinen yksilöllinen määritelmä: inkluisio nähdään tilana, joka tyydyttää kaikkien oppilaiden sosiaaliset ja akateemiset tarpeet sekä
- 4) yhteisöllinen määritelmä: inkluisio nähdään yhteisöllisyyden luojana, jossa on erityisiä piirteitä. (Göransson & Nilholm, 2014.)

Yllä mainitut neljä kategorialla ovat yhteydessä toisiinsa muodostaen hierarkkisen rakenteen. Alla oleva kuvio (Kuva 1) kuvaa tätä rakennetta siten, että kategorioista 4) on ylimpänä ja 1) alimpana. Artikkelissa tuodaan esille, kuinka ylempänä oleva kategoria vaatii toteutuakseen edeltäjäkseen aina alemman kategorian. (Göransson & Nilholm, 2014.)



Kuva 1 Mobergin ja Savolaisen (2015) mukautettu ja suomennettu inklusion eri osien hierarkiamalli Göranssonin & Nilholmin (2014) artikkelin mukaan

Unescon Salamanca –sopimuksessa (1994) inklusion keskeiseksi ajatukseksi nostetaan kaikille yhteinen tasa-arvoinen osallisuus sekä jokaiselle sopiva opetus, joka vastaa yksilön omaa tasoa. Opettajien tulisi löytää keino opetukseen, joka mukautuisi jokaisen oppilaan tarpeisiin riippumatta esimerkiksi oppilaan fyysisestä, psyykkisestä tai sosiaalisista taidoista. (Unesco, 1994.) Unescon lisäksi inklusiosta ja sen tukemisesta opetuksessa on mainittu useissa eri sopimuksissa (Moberg & Savolainen, 2015, s. 89). Esimerkiksi YK:n yleissopimuksessa vammaisten oikeuksista (2016) on maininta inklusiosta. Tämän mukaan vammaista henkilöä ei tulisi sulkea yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle hänen vammaisuutensa perusteella, vaan koulutusjärjestelyjä tulisi mukauttaa heidän tarpeidensa mukaisesti. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016, 24:2.)

Tärkeinä käsitteinä osana inklusiota ovat integraatio ja segregaatio. Integraatioksi kutsutaan järjestelyä, jossa erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opetus on toteutettu yleisopetuksen luokassa. Toisaalta integraatioksi sanotaan myös erityisluokan oppilaiden ja yleisopetuksen luokan oppilaiden yhdessä tapahtuvaa opetusta, jota pyritään toteuttamaan mahdollisimman paljon. (Opetusministeriö, 2007, s. 19.) Segregaatiolla tarkoitetaan oppilaan opetuksen toteuttamista kokonaisuudessaan erityiskoulussa tai -luokalla. Yhteistyö on avainasemassa integraation ja inklusion onnistumiseksi. Pelkkä fyysinen integraatio eli samassa tilassa oleminen ei

riitä, vaan integraation on tapahduttava myös sosiaalisesti. Kouluyhteisöllä tulee olla yhteinen päämäärä, jotta inklusio voisi toteutua. (Takala, 2016, s. 15–16.)

Koulutuksellisen integraation käsitteen avulla kuvataan erityisoppilaiden oppimisympäristöjä. Käsite voidaan jakaa neljään eri tasoon: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen sekä yhteiskunnallinen integraatio. Käsitteenä koulutuksellinen integraatio on vanha ja kuvaus suomalaisen koulutusjärjestelmän integraatiomallista pohjautuu Mobergin vuoden 1982 määritelmään. Moberg ja Savolainen tuovat kuitenkin artikkelissaan esille tämän kuvauksen sopivan vielä nykypäivänäkin koulujärjestelmäämme. (Moberg & Savolainen, 2015, s. 81–82.)

Fyysisessä integraatiossa oppilaita opetetaan samassa tilassa. Tämä nähdään integraation perustasona. Fyysisen integraation jälkeen tulee toiminnallinen integraatio. Tämän tarkoituksena on löytää ja mukauttaa opetusjärjestelyt, jotka sopivat kaikille. Sosiaalisessa integraatiossa pyritään luomaan hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri sosiaalisille suhteille, osallisuudelle sekä yhteisöllisyydelle. Yhteiskunnallinen integraatio näkyy vasta koulun päättämisen jälkeen. Tämän mukaan henkilöt ovat tasavertaisia kaikissa yhteisöissä. (Moberg, 1982.)

Kasvatuksessa inklusio on lisääntynyt huomattavasti Suomessa ja kansainvälisesti. Suomessa tämä on näkynyt muun muassa erityiskoulujen lakkauttamisina sekä pyrkimyksenä siihen, että suurin osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskelisi lähikoulussaan. (Takala ym., 2020, s. 143.) Lähikouluperiaate perustuu perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 628/1998, 6 §). Lähikoulussa järjestetyn opetuksen tavoite on lisäksi koulumatkojen pysyminen lyhyinä ja turvallisina (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021; Perusopetuslaki 628/1998, 6 §). Oppilaiden oppimista tuetaan kolmen eri tason avulla, jotka on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Näitä tasoja kutsutaan yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi tueksi. (Opetushallitus, 2014, s. 61.) Tuen tasot perustuvat perusopetuslaissa vuonna 2010 tulleisiin muutoksiin erityisopetuksen osalta. Osa-aikaista erityisopetusta koskee tehostettu tuki ja kokoaikaista erityisopetusta erityinen tuki. (Perusopetuslaki 628/1998, 16a § & 17 §.) Yleisopetuksessa annettu tuki kuuluu yleiseen tukeen ja se on ensimmäinen askel tuen antamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 63). Tutkielmassa käsitellään tarkemmin erityistä tukea, sillä tämä kohdistuu vain erityisessä tuessa oleviin oppilaisiin.

Opetushallituksen (2021a) mukaan erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muuhun koulunkäyntiin liittyvästä tuesta. Jotta oppilas voi saada erityistä tukea, on hänellä oltava erityisen tuen päätös. Erityisen tuen toteuttamiseksi laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen

järjestämistä koskeva suunnitelma. Siihen kirjataan oppilaan opiskeluun ja pedagogisiin ratkaisuihin, kuten oppimateriaaleihin ja opetusmenetelmiin, liittyvät toteutustavat. Jos oppilaalla on yksilöllistettyjä oppimääriä joissain oppiaineissa, niiden tavoitteet ja sisällöt on kirjattava HOJKSiin yksitellen. Oppilas voi saada samanaikaisesti tukea vain yhdeltä tuen tasolta. Oppilaan erityisen tuen tarve voi liittyä sosioemotionaaliseen alueeseen, jolloin oppilaalla ei välttämättä ole tarvetta yksilöllistetyille oppimäärille. (Opetushallitus, 2021a.) Vaikka oppilaalla on päätös erityisopetuksesta tai hän tarvitsee muuten tukea kehityksessään ja oppimisessaan, opetus tulisi pyrkiä järjestämään oppilaan lähikoulussa tukitoimet huomioiden. Ennen opetuksen järjestämistä erityiskoulussa tulee selvittää oppilaan opetuksen järjestämisen mahdollisuudet lähikoulussa. (Opetusministeriö, 2007, s. 55.)

Erityisen tuen lisäksi voidaan puhua myös vaativasta erityisestä tuesta. Sen mukaan oppilaan tuen tarve on hyvin suurta, pitkäkestoista ja sen suunnittelussa ja tuen tarpeeseen vastaamisessa hyödynnetään moniammatillisuutta. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevilla voi olla esimerkiksi kehitysvammadiagnoosi, autismikirjon häiriö tai vakavaa psyykkistä oireilua. Suomessa noin 10 000 lasta ja nuorta tarvitsee vaativaa erityistä tukea. (Opetushallitus, 2021b.) Vaativan erityisen tuen järjestämisessä on mukana eri alojen ammattilaisia, kuten puheterapeutteja, psykologeja ja lääkäreitä. Olennaista on huoltajien tiivis yhteistyö koulun kanssa, mikä tukee lapsen kasvua ja kehitystä. (Kontu ym., 2017, s. 34.)

VETURI –hankkeen tehtävänä on kartoittaa erityisen tuen järjestämistä ja siihen liittyviä tukitoimia oppilailla, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismikirjon häiriö. Yhtenä tarkastelun kohteena on ollut opetuksen järjestämisen paikka. Kerätyn aineiston mukaan osittainen integraatio ja erityisryhmäopetus osoittautuivat tärkeiksi autismikirjon oppilaiden opetuksen pedagogisen tehokkuuden kannalta. Suurin osa autismikirjon oppilaiden kanssa erityisryhmässä työskentelevistä kannattivat osa-aikaista opetusta tavallisessa perusopetuksen ryhmässä täysiaikaisen opetuksen sijaan. Toiseksi eniten kannatettiin pääasiassa omassa erityisopetuksen ryhmässä toteutettavaa opetusta, jolloin integroitumista tapahtuisi yksilöllisesti vain joidenkin oppiaineiden kohdalla. Myös muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilasryhmien kohdalla osittainen integraatio nähtiin parhaana ratkaisuna vastaajien työkokemuksen kestosta riippumatta. Tavallisessa perusopetuksen ryhmässä tapahtuvaa täysiaikaista opetusta kannatettiin kaikista vähiten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. (Kokko ym., 2013, s. 25–26.)

Sanahuja-Gavaldà ja Qinyin (2012) mukaan autismikirjon oppilaan sijoittaminen erityiskouluun ei pitäisi olla lopullinen ratkaisu. Inklusioperiaatteen mukaisesti akateemisten tavoitteiden tulisi täyttyä autismikirjon oppilailla, jotka ovat kognitiivisesti hyvätasoisia. Opettajien lisäkoulutus on tarpeen integroitaessa autismikirjon oppilasta yleisopetukseen. Opetusta kehitettäessä on olennaista keskittyä myös opettajien asenteisiin ja odotuksiin. Niillä on suuri merkitys oppilaiden minäkuvan ja akateemisen suoriutumisen kannalta. Inklusiotiimit voivat toimia opettajien tukena. Tiimeissä olevat luokanopettajat ja erityisopettajat pystyvät jakamaan tietoa toistensa kanssa ja kertomaan esimerkiksi erilaisten toimivien harjoitusten käytöstä. Autismikirjon oppilaiden opetuksen parantamiseksi koko koulun opettajien tulisi sitoutua koulun tavoitteisiin. Koulun päivittäistä arkea olisi hyvä ohjata struktuuri, joka mahdollistaa autismikirjon oppilaille päivien ennakoimisen. Koulupolun alusta saakka opettajilla vaikuttaisi olevan hyvin tärkeä merkitys autismikirjon oppilaalle. (Sanahuja-Gavaldà & Qinyi, 2012.)

2.5 Huoltajien rooli autismikirjon oppilaan koulutaipaleella

Perusopetus tapahtuu yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §). Yhteistyön tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista ja kasvua yksilöllisesti. Huoltajilla on päävastuu oppilaan kasvatuksesta. Kasvatuksessa koulu toimii kotien työtä tukevassa roolissa ja on velvollinen antamaan tietoa oppilaan oppimisesta, kasvun edistymisestä sekä mahdollisista poissaoloista huoltajille. Koulu vastaa oppilaan oppimisen ohella kasvatuksesta kouluyhteisön jäseneksi. (Opetushallitus, 2014, s. 35–46.) Tuen tarpeen ilmetessä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu. Yhteistyössä suunnitellaan ja kehitetään toimintamalleja sekä yhteistyötapoja oppilaan koulutaipaleen ajalle. (Opetushallitus, 2014, s. 62.)

Jussilan (2019) väitöskirjan tulokset antavat viitteitä siitä, että vanhempien ja opettajien näkemykset lapsen käyttäytymisestä saattavat erota toisistaan. Lapsen käytös voi ilmetä erilaisena kotiympäristössä kouluun verrattuna, sillä koulussa tarvitaan enemmän sosiaalista vuorovaikutusta ja kommunikointia muiden kanssa. Nämä taidot liittyvät vahvasti autismikirjon piirteisiin ja ovat yleensä puutteellisia. (Jussila, 2019, s. 45.) Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä olisi hyvä pitää avoimena autismikirjon oppilaan tukemisen kannalta.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla voidaan luoda tehokkaasti kodin ja koulun välistä kumppanuutta. Erityisopetuksen kannalta perheen osallistuminen kommunikointiin on tärkeää. Opettajan, erityisopettajan ja vanhempien yhteydenpidossa tulisi käyttää jonkinlaista päiväkir-

jaa, johon kaikki voisivat osallistua viikoittain. Opettajat hyötyvät yhteistyöstä terveydenhuollon henkilökunnan kanssa, koska heillä on enemmän tietoa autismikirjoon liittyvistä piirteistä. (Sanahuja-Gavaldà & Qinyi, 2012.) Suomen kouluissa yhteydenpito- ja päiväkirja välineenä toimii Wilma, johon opettaja voi kirjata oppilasta koskevia tietoja.

Autismikirjon häiriö vaikuttaa lapsen koko perheeseen, sillä autismikirjo tuo kasvatukseen omat haasteensa (Baker ym., 2011; Hayes & Watson, 2012). Hayes ja Watson (2012) tuovat esille autismikirjon lasten vanhempien kuormittuneisuutta. Heidän nähdään olevan kuormittuneempia verrattuna vanhempiin, joiden lasten kehityksessä ei ole haasteita tai vanhempiin, joiden lapsilla on jokin muu kehityksellinen häiriö. (Hayes & Watson, 2012.) Resilienssillä tarkoitetaan kykyä sopeutua muutoksiin vaikeuksien keskellä pitäen toiminta samankaltaisena (Walker, 2020). Bayat (2007) on tutkinut resilienssiä autismikirjon oppilaiden perheissä. Tutkimuksessa perheillä on havaittu olevan hyvä resilienssi, mikä näkyy esimerkiksi haasteiden kääntämisenä positiiviseksi sekä perheiden läheisyytenä ja yhtenäisyytenä. (Bayat, 2007.)

Autismiliiton (2018) raportista tulee yhtä lailla esille autismikirjon lapsen perheen kuormittuneisuus, mutta myös yhtenäisyys. Vanhemman rooli autismikirjon lapsen vanhempana on kokonaisvaltainen, johon vaikuttaa suuresti lapsen hyvinvointi. Huolta vanhemmilla on erityisesti lapsen koulunkäynnistä ja työllistymisestä. Lisäksi raportissa tuodaan esille vanhempien vaikutus lapsen hyvinvointiin. Vanhemmat joutuvat toimimaan pahimmillaan lastensa asianajajina esimerkiksi etsimällä itse palveluita ja tukipäätöksiä sekä kantamaan kokonaisvastuun palvelu- ja tukikokonaisuuksien hallinnasta. Raportissa tuodaan esille, että yhteistyö koulun kanssa on nähty pääasiassa toimivana, vaikka haasteita on saattanut olla esimerkiksi autismpiirteiden tunnistamisessa. (Autismi- ja aspergerliitto ry, 2018.)

3 Etäryhmä ja sen toimintakulttuuri

Tutkielman kohteena olevalla erityiskoulun etäryhmällä on oma toimintakulttuurinsa, joka on muotoutunut luokassa olevien oppilaiden ehdoilla. Toimintakulttuurin esiin tuominen auttaa muodostamaan kuvan etäryhmän toiminnasta. Tässä kappaleessa kuvataan etäryhmän toimintakulttuuria eli kuinka opetus ja tukimuodot ovat järjestetty ryhmän oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioiden.

3.1 Etäryhmän oppilaat

Tutkielma keskittyy erääseen Pohjois-Suomessa sijaitsevaan erityiskoulun etäryhmään, joka on integroitu osaksi yleisopetuksen koulua. Käytännössä yksi erityisluokka on siirretty erityiskoulusta osaksi yleisopetuksen koulua. Ryhmän oppilaat ovat yläkouluikäisiä ja jokaisella heistä on erityiskoulutaustaa. Etäryhmässä opiskelu tapahtuu erityiskoulun alaisuudessa, mutta oppilaat saavat myös yleisopetuksen aineenopettajien opetusta. Aineenopettajien antama opetus tapahtuu joko etäryhmän luokassa tai yläkoulun aineenopettajien tunneilla oppilaan omista voimavaroista riippuen. Tunneilla mukana oppilailla on aina joko oman luokan erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Oppilaat eivät saa aineenopettajien opetusta kuitenkaan jokaisessa oppiaineessa, vaan opetusta antaa myös erityisluokanopettaja. Lisäksi ryhmän tukena on konsultoiva erityisopettaja, joka vierailee etäryhmässä. Aineenopettajien tunneilla oppilaat käyvät pääsääntöisesti matematiikassa, historiassa tai yhteiskuntaopissa, biologiassa tai maantiedossa sekä fysiikassa tai kemiassa. Oppilaat osallistuvat oppitunneille oman luokka-asteen mukaisesti.

Autismikirjon häiriössä on yleistä, että tähän liittyvien oireiden lisäksi henkilöllä on liitännäis-oireita jostain toisesta häiriöstä (Puustjärvi, 2017, s. 11–12). Suurimmalla osalla etäryhmän oppilaista on autismikirjon haasteita. Lisäksi osalla oppilaista on esimerkiksi psyykkisiä haasteita, kuten ahdistuneisuutta, tunteiden säätelyn haasteita sekä mutismia. Oppilailla ei ole haasteita oppimisessa ja heidän tietomääränsä eri oppiaineissa on laaja. Toimintamallin kokeilu on lähtenyt liikkeelle käytännön tarpeesta pyrkimyksenä mukauttaa pedagogiikkaa siten, että se tukee autismikirjon oppilaiden oppimista. Ryhmän tarkoituksena on vastata paremmin oppilaiden akateemisiin taitoihin. Aineenopettajat ovat oman oppiaineensa asiantuntijoita, jolloin he pysyvät vastaamaan oppilaiden akateemisten taitojen tarpeisiin laajemmin kuin erityisluokanopettaja.

Oppimista koskevissa kognitiivisissa kyvyissä etäryhmän oppilailla ei ole haasteita, vaan haasteet näkyvät sosiaalisissa taidoissa. Tavoitteet oppilailla ovat yleisopetuksen mukaisia suurimmassa osassa oppiaineista. Oppilaat ovat valikoituneet etäryhmään sen perusteella, että heillä on korkeat tavoitteet oman oppimisensa suhteen, eikä haasteita ole esimerkiksi koulusta pois-saolojen vuoksi. Jatko-opiskelu tavoitteena oppilailla on lukio tai ammatillinen koulutus. Oppilailla on erityiskoulutusta ja aiemmin heidän oppiaineiden sisältöjä on saatettu keventää. Etäryhmän tarkoituksena ei ole kuitenkaan pelkästään paikata heidän oppimistaan. Yhtenä tarkoituksena on mahdollistaa oppilaille kokemus isossa ryhmässä opiskelusta. Etäryhmässä oppilaat pääsevät kokeilemaan kahden eri järjestelmän yhdistämistä.

Ryhmässä on käytössä yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet laajasti. Etäryhmän ollessa erityiskoulun luokka jokaiselle oppilaalle on laadittu HOJKS ja he saavat vaativaa erityistä tukea. HOJKS on tehty oppilaille heidän omien tarpeidensa mukaisesti. Yksilölliset suunnitelmat näkyvät myös aineenopettajien tunneille osallistumisessa. Erityisesti yleisopetuksen tunneille oppilas osallistuu vain, mikäli hänen voimavaransa riittävät tähän. Yleisopetuksen ryhmissä oppilailla on mukana tuttu aikuinen, jonka tarkoituksena on madaltaa kynnystä oppitunnille menemisessä sekä helpottaa siellä olemista. Aina yleisopetuksen aineenopettajien tunneille on vaihtoehtona olla omassa luokassa. Myös muut oppilaan oppiaineet ja tunneille osallistuminen katsotaan oppilaan voimavarojen mukaan yksilöllisesti. Tutkimuksen aineistosta selviääkin, että esimerkiksi yksi oppilas osallistuu aineenopettajan opetukseen vain yhden oppiaineen osalta. Lisäksi hän ei osallistu aineenopetukseen yleisopetuksen luokassa, vaan oman ryhmän mukana.

Etäryhmän tarkoituksena on vastata oppilaiden haasteisiin ja tarpeisiin tiedollisen puolen lisäksi sosiaalisella puolella. Etäryhmän integroiminen yleisopetuksen kouluun auttaa oppilaita harjoittelemaan sosiaalisissa tilanteissa toimimista. Oma luokkatila nähdään tilana, missä oppilaat saavat levätä sosiaalisten tilanteiden välissä. Lisäksi oma luokka ja luokkatoverit auttavat oppilaita harjoittelemaan sosiaalisia taitoja samankaltaisten oppilaiden kanssa.

Etäryhmä kokeiluna pohjautuu inklusion ajatukseen, jossa erityiskoulun luokka tuodaan osaksi yleisopetuksen koulua. Göransson ja Nilholm (2014) tuovat artikkelissaan esille inklusion käsitteen monimuotoisuuden, joka on esitelty kuvassa 1 (Göransson & Nilholm, 2014). Kuvaan peilaten etäryhmän toiminnassa huomioidaan inklusion jokainen kategoria. Ryhmä on viety fyysisesti osaksi yleisopetuksen koulua, ja oppilaat harjoittelevat sosiaalisia taitoja

yleisopetuksen tunneilla. Vastavuoroisesti yleisopetuksen oppilaat harjoittelevat myös sosiaalisia taitoja yhdessä etäryhmän oppilaiden kanssa. Toimintamallissa sekä erityisoppilaiden että yleisopetuksen oppilaiden akateemiset sekä sosiaaliset tarpeet tulee huomioitua, kun oppilaat toimivat samassa ympäristössä ja samoilla oppitunneilla. Integraation tasoihin verrattuna etäryhmässä toteutuu osittain kaikki kouluun liittyvät integraation tasot (Moberg, 1982). Oppilaat ovat integroitu fyysisesti yleisopetuksen kouluun ja opettajat mukauttavat opetustaan kaikille oppilaille sopivaksi. Etäryhmän oppilaat käyvät osittain yleisopetuksen aineenopettajien tunneilla. Tällöin oppilaat toimivat yhteistyössä yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

3.2 Oppilaan vahvuudet opetuksen lähtökohtana

Etäryhmän toimintamallille ei ole virallista tai yksiselitteistä käsitettä. Toimintaa voidaan kuitenkin tarkastella opetuksen järjestämipaikan näkökulmasta. Tilastokeskus (2021) on määrittellyt erityisopetuksen toteutuspaikan viiteen eri kategoriaan, jotka ovat: a) opetus järjestetään kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, b) opetus järjestetään 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä, c) opetus järjestetään 21–50 % yleisopetuksen ryhmässä, d) opetus järjestetään 1–20 % yleisopetuksen ryhmässä sekä e) opetus järjestetään kokoaikaisesti erityisluokassa tai -ryhmässä (Tilastokeskus, 2021). Etäryhmä sijoittuu tässä kategorisoinnissa oppilaasta riippuen kohtiin b) ja e) -väliin. Osa oppilaiden opetuksesta järjestetään kokonaan etäryhmässä, mutta enenevässä määrin pyritään, että oppilas pystyisi osallistumaan aineenopettajien tunneille tietyissä oppiaineissa. Kuitenkin kaikilla etäryhmän oppilailla on opetusta myös omassa luokassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi osa-alue perusopetuksen arvope-
rustassa on jokaisen oppilaan näkeminen ainutlaatuisena sekä arvokkaana yksilönä juuri sellai-
sena kuin hän on. Oppilasta tulee tukea ja kannustaa yksilönä sekä yhteiskunnan jäsenenä kas-
vamiseen siten, että hän kokee itsensä tulleen kuulluksi ja arvostetuksi. (Opetushallitus, 2014,
s. 15.) Erityiskoulun tavoitteissa korostetaan ihmisenä ja yksilönä kasvamista oppilaiden omista
lähtökohdistaan ennemmin kuin tietojen ja taitojen omaksumista. Kyseessä ollessa autismikir-
jon oppilas, oleellista on muokata ympäristöä oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Se mahdollistaa
autismikirjon oppilaiden olemisen siten, ettei heidän haasteensa pääse kasvamaan liian suuriksi
ja aiheuta ahdistusta.

Oppilaslähtöisyydellä ja oppilaan kokemuksen huomioimisella opettaja voi tukea oppilaan so-
sioemotionaalista hyvinvointia ja aktiivista toimijuutta (Kumpulainen ym., 2014). Saman suun-
taisia tuloksia on myös Kumpulaisen ja Lipposen (2013) yhteisessä tutkimuksessa. Oppilaiden

toimijuuteen vaikuttaa heidän kokemuksensa, joilla on merkitystä esimerkiksi keskusteluihin luokahuoneessa. Jotta oppilaita voitaisiin tukea ja ymmärtää, on tärkeää huomioida oppilaiden moninaiset taustat ja eri tekijöiden vaikutus toimijuuteen. (Kumpulainen & Lipponen, 2013.)

Etäryhmän toimintakulttuurin yksi kantava teema on positiivinen pedagogiikka. Kumpulaisen (2015) mukaan positiivinen pedagogiikka pyrkii lasten oppimiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen päiväkodin ja koulun ympäristössä. Opetuksessa ja kasvatuksessa on tärkeää huomioida tekijät, jotka tukevat lapsen oppimista mielekkäällä tavalla, jotta oppiminen voisi tuottaa lapselle iloa. Hyvinvoinnin ja oppimisen voimavaroina toimivat myönteisyys, dokumentointi sekä ennen kaikkea tutustuminen lapsen kokemusmaailmaan. (Kumpulainen ym., 2015, s. 225.) Etäryhmän opettajat kertoivat hyödyntävänsä positiivisen pedagogiikan ajatuksia luokassa päivittäin. Eri-tyisopettajat eivät varsinaisesti hyödyntäneet positiivista pedagogiikkaa sen kirjaimellisessa merkityksessä, mutta tämän idea on opetuksen keskiössä. Tärkeänä nähdään oppilaiden vahvuuksien huomioiminen ja heidän itseluottamuksensa vahvistaminen omassa toiminnassaan. Myös Kumpulainen ym. (2014) toivat tutkimuksessaan esille opettajan merkityksen oppilaan positiivisille kokemuksille. Arjen pienet asiat, kuten oppitunneille osallistuminen ja avun saaminen, näyttäytyivät merkityksellisinä asioiden positiiviseen kokemiseen. (Kumpulainen ym., 2014.)

Oppilaiden opetuksessa tärkeää on heidän omien vahvuuksiensa löytäminen. Toiveikas ilmapiiri auttaa oppilaita uskomaan itseensä haasteista huolimatta. Etäryhmän opettajat painottavat vahvuuksien esille tuomista ja minäpystyvyyden uudelleen rakentamista niiden avulla. Positiivinen pedagogiikka on niin sanotusti sisäänrakennettuna heidän opetukseensa. Oppilaille on voinut jäädä itsestään mielikuvia, jotka eivät välttämättä enää pidä paikkaansa. Yksi opettajan tuoma esimerkki oli tulevaisuuteen liittyvä haave armeijaan pääsystä ja huoli sen estymisestä käytöshäiriön vuoksi. Todellisuudessa voi olla, ettei oppilaalla ole enää ollut käyttäytymisen haasteita, mutta mielikuva itsestä vaikuttaa vahvasti oppilaiden tulevaisuuden haaveiden ja odotusten pohjalla. Siksi tämänkin ryhmän erityisopettajat pyrkivät parantamaan oppilaiden itseluottamusta.

Diagnoosi ei määritä oppilaan persoonaa, vaan sitä tulisi ajatella toivon näkökulmasta ja oikeanlaisten tukikeinojen mahdollistajana. Diagnoosi mahdollistaa esimerkiksi terapiaan pääsyn. Koulussa taas oppilaiden tukemiseen voidaan käyttää esimerkiksi positiivista pedagogiikkaa ja muita tukikeinoja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Oppilaiden kanssa työskennellessä on tärkeää luoda toivoa tuova ilmapiiri, ja että mikään ei ole lopullista, ei edes esimerkiksi

erityiskoulussa opiskelu. Positiivinen näkökulma on olennaista myös oppilaiden perheiden kanssa työskennellessä: vaikka on haasteita, on myös mahdollisuuksia.

4 Laadullinen tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Tässä kappaleessa käydään läpi tutkielman tarkoitusta sekä metodologiaa. Puusa ja Juuti (2011a) tuovat esille, että laadullisen tutkimusmenetelmien avulla voidaan tarkastella ihmisten kokemuksia. Olennaista on ihmisten kokemusten tulkitseminen ja ymmärtäminen. (Puusa & Juuti, 2011a, s. 41.) Laadullista tutkimusta tehtäessä korostetaan todellisuuden sekä tästä saadun tiedon subjektiivista luonnetta. Tutkimuksessa keskitytään tutkimaan ilmiötä ja olennaista on korostaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmaa ja kokemuksia. Tutkija toimii laadullisessa tutkimuksessa vuoropuhelussa aineistonsa kanssa. Tehtävänä tutkimuksessa on muodostaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavista ilmiöistä. (Puusa & Juuti, 2011b, s. 47–48.)

Tarkoituksena on tutkia oppilaiden sekä heidän huoltajiensa kokemuksia erityiskoulun etäryhmä -kokeilusta. Tutkimuskohteena on yksi luokka, joten tutkielma on tapaustutkimus. Aineisto on kerätty sekä kyselyn että puolistrukturoidun haastattelun avulla. Aineisto on siis monimenetelmäinen, jossa kyse on pääasiassa laadullisesta aineistosta. Kyselyissä saatiin myös määrällistä tietoa, joka on luonteeltaan kuvailevaa. Tarkoituksena on kuvata esimerkiksi, kuinka moni vastaajista on kokenut asian samalla tavalla. Tutkielmassa ei kuitenkaan analysoida vastauksia kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan.

4.1 Tapaustutkimus

Tutkielmaa lähestytään tapaustutkimuksen ottein. Kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä tapaustutkimus on lähestymistapana keskeisin, mikä tarkoittaa lähes kaiken kvalitatiivisen tutkimuksen olevan tapaustutkimusta (Metsämuuronen, 2007, s. 212). Tapaustutkimus määritellään tutkimusmetodiksi, jolla voidaan lisätä tietämystä johonkin ryhmään, yksilöön, organisaatioon, poliittiseen tai sosiaaliseen ilmiöön liittyen. Tutkimusasetelma rakennetaan siten, että tutkimus kohdistetaan yhteen tutkittavaa ilmiötä edustavaan tapaukseen tai useampiin pieniin tapauksiin. (Yin, 2014, s. 4; Vuori, 2021a.) Kokonaiskuvan sijaan tutkimus voi keskittyä myös kuvaamaan jonkin ilmiön osatekijöitä (Anttila, 2006, s. 286). Tapaustutkimus on yksi yleisistä tutkimusmetodeista esimerkiksi kasvatuksen ja psykologian toimintakentällä (Yin, 2014, s. 4). Tapaustutkimuksen tekemiselle ei ole yhtä oikeaa tapaa ja sitä voidaan joustavasti muuntaa tutkimusympäristöön sopivaksi (Piekkari & Welch, 2011, s. 183–184; Metsämuuronen, 2007, s. 210).

Tapaustutkimuksen tutkimuskohteesta riippumatta tutkimukseen valitaan yksi tapaus, jota tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tärkeää on rajata tapaus, mistä näkökulmasta tätä tutkitaan ja mihin keskitytään. (Vuori, 2021a.) Tapaustutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää valittua ilmiötä mahdollisimman syvällisesti. Ilmiötä tutkitaankin hankkimalla aineistoa monipuolisesti. (Metsämuuronen, 2007, s. 210–211.) Tutkielman toteutettiin tapaustutkimuksena, sillä näimme sen olevan ainut perusteltu vaihtoehto tutkimuksellemme. Tutkielman kohteena oleva kokeilu erityiskoulun etäryhmästä on ainutlaatuinen sellaisenaan, joten työssä tuodaan esiin siihen liittyviä piirteitä omana ilmiönään.

Tapaustutkimus on perusteltua, kun halutaan ymmärtää monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä. Se sallii tutkijan kohdistavan tutkimuksensa yhteen tapaukseen ja näkökulma pysyy käytännönläheisenä. Esimerkiksi tätä tutkimusmenetelmää voidaan hyödyntää tutkittaessa pienen ryhmän käyttäytymistä tai koulussa suoriutumista. (Yin, 2014, s. 4.) Kokemusnäkökulman kautta todellisuuden ajatellaan olevan moninainen ja subjektiivinen, johon vaikuttaa yksilön omat kokemukset. Näkökulmassa ollaan kiinnostuneita ihmisten yksilöllistä kokemuksista sekä henkilökohtaisista merkityksistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Vuori, 2021b.) Tutkielmassa keskitytään selvittämään oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia ja käsityksiä etäryhmän toimivuudesta. Nostimme oppilaiden oppimisen ja muuhun koulunkäyntiin liittyvät tekijät, kuten kommunikoinnin, tutkielman keskiöön.

4.2 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielman lähtökohtana ovat autismikirjon oppilaat, joilla on sosiaalisia haasteita ja struktuurin tarve koulupäivässään. Erityiskoulun opetuksella oppilaiden kognitiivisiin taitoihin ei olla pystytty vastaamaan yhtä laajasti kuin aineenopettajien opetuksella se olisi mahdollista. Tästä syystä kokeilu erityiskoulun etäryhmästä osana yleisopetuksen koulua alkoi syksyllä 2020. Pyyntö etäryhmän oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemusten tutkimiselle tuli erityiskoululta, sillä he toivoivat saavansa tietoa toimintamallin toimivuudesta. Tavoitteena on selvittää, kuinka etäryhmä on vaikuttanut oppilaiden oppimiseen ja kuinka uusi kouluympäristö on vaikuttanut oppilaiden muuhun koulunkäyntiin. Tutkielma tuo esiin oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkökulman uudesta toimintamallista kuluneen syksyn ja talven ajalta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten oppilaat ja heidän huoltajansa ovat kokeneet uuden toimintamallin oppilaiden oppimisen kannalta?
2. Millaisena uusi kouluympäristö on näyttäytynyt oppilaiden muussa koulunkäynnissä ja sen tukemisessa?

Halusimme huomioida sekä oppilaiden että huoltajien näkökulman kahdesta syystä. Koulun henkilökunta koki oppilaiden kokemusten lisäksi huoltajien huomioimisen tärkeänä erityisesti uuden toimintamallin vuoksi. Lisäksi huoltajien kokemukset laajentavat oppilailta saatavaa näkemystä. Huoltajat ovat suuressa roolissa osana oppilaiden arkea sekä heillä on oma näkökulmansa kokeilun onnistumisesta. Heidän vastauksensa tukevat näkemystä siitä, miten oppilaiden opiskelu on kokeilun aikana sujunut.

4.3 Osallistujat

Tutkielma keskittyy yhteen erityiskoulun etäryhmään, joka on integroituna yleisopetuksen kouluun. Oppilaat ovat yläkouluikäisiä, joilla on erityisen tuen päätös. Heillä on neuropsykiatrisia häiriöitä, jotka näyttäytyvät pääasiassa autismikirjona tai sen piirteinä. Oppilaat ovat kognitiivisesti hyvätasoisia. Suurin osa luokan oppilaista osallistui kyselyyn (n=7). Kyselyssä yhtenä kysymyksenä oli oppilaan mielenkiinto haastatteluun osallistumisesta. Näiden vastausten pohjalta toteutimme osalle luokan oppilaista puolistrukturoidun haastattelun (n=3). Kysymykset puolistrukturoituun haastatteluun laadimme kyselyn pohjalta.

Huoltajien kokemuksia kartoitettiin Webropol –kyselyn avulla. Tähän kyselyyn vastauksia saatiin yhteensä viisi (n=5). Osa huoltajista vastasi yksin ja osa yhdessä toisen huoltajan kanssa. Kyselyyn vastasi yhteensä kahdeksan huoltajaa.

4.4 Aineistonkeruumenetelmät

Pro gradu –tutkielman aineistonkeruumenetelmiksi valikoitui kysely ja haastattelu, joiden vastaukset täydentävät toisiaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät laadullisen tutkimuksen yleisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi esimerkiksi kyselyn ja haastattelun. Menetelmiä voidaan hyödyntää tutkimuksessa sellaisenaan, rinnan tai vaihtoehtoisesti yhdistettynä. Käyttöön olennaisesti vaikuttaa tutkittava ongelma sekä tutkimuksen resurssit. (Tuomi & Sarajärvi, 2018,

s. 83.) Tapaustutkimukselle on ominaista kerätä tietoa muun muassa havainnoinnin ja haastattelun avulla, sillä niillä pyritään tarkastelemaan tutkimushetkellä tapahtuvaa ilmiötä tai tapahtumaa (Yin, 2014, s. 12).

Kyselyn ja haastattelun tavoitteena on tutkia, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii siten kuin toimii. Pyrkimys näillä tutkimusmenetelmillä on sama, mutta niiden toteutus on erilainen. Pääasiassa haastattelun avulla haastateltava pääsee itse kertomaan haastattelijalle kokemuksistaan, kun taas kyselyssä vastaajat täyttävät heille asetetun kysymyslomakkeen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84–85.) Haastattelu ja kysely ovat näin ollen perusteltuja tapoja kerätä aineistoa tutkielmaan. Ennen tutkielman toteuttamista kartoitimme uuden etäryhmän toimintaa ja tutustuimme oppilaisiin vierailemalla etäryhmässä. Havainnoinnin avulla saimme taustatietoa tutkielmallemme, mutta havainnointia ei käytetty tutkimusaineiston keräämiseen.

Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan, että samaa menetelmää käytetään kahdessa eri tilanteessa tai eri menetelmiä käytetään yhdessä tutkimuksessa. Menetelmiä laajentamalla voidaan saada laajempi näkökulma asioihin, jonka myötä tutkimuksen luotettavuus paranee. Näkökulmaa laajentamalla myös tutkimuksen vastaukset voivat monipuolistua. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 39; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168.) Päädyimme keräämään aineiston hyödyntämällä kyselyä ja puolistrukturoitua haastattelua. Monimenetelmäinen aineistonhankinta oli kaikista selkein vaihtoehto, sillä keräsimme aineistoa kahdelta eri ryhmältä: oppilailta ja huoltajilta. Keräsimme kaiken aineiston vuoden 2021 talven aikana.

Kokemusnäkökulmaa hyödynnettäessä tavoitteena ei ole täysin objektiivisen tiedon tuottaminen, vaan tutkittavien kokemusten ymmärtäminen. Kokemusten ymmärtämiseen tutkijalta vaaditaan hyvän ja luottamuksellisen suhteen luomista tutkittaviin, johon voi kulua aikaa. (Vuori, 2021b.) Hirsjärvi ja Hurme (2011) tuovat kirjassaan esille nuorten haastattelemisessa luottamuksellisen ja hyvän suhteen luomisen. Nuorta haastateltaessa heidät tulisi saada niin sanotusti tutkimuksen puolelle eli motivoituneeksi vastaamaan. Lisäksi heille pitäisi luoda tunne heidän vastaustensa merkityksellisyydestä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 132.) Näistä seikoista keskustelimme sekä koulun henkilökunnan että tutkielmamme ohjaajan kanssa heti tutkielman teko-vaiheesta lähtien. Autismikirjon henkilöiden kanssa luottamuksellisen suhteen luominen on tärkeää, jotta kysymyksiin vastaaminen helpottuu. Tämän vuoksi ennen kyselyn ja haastatteluiden tekoa kävimme koululla tutustumassa oppilaisiin ja luokan toimintakulttuuriin. Näin haastatteluiden tekeminen helpottui, kun oppilaat tiesivät ennalta haastattelijat.

4.4.1 Kysely

Kysely on kvantitatiivista tutkimusta tehdessä yleinen aineistonkeruumenetelmä. Tätä kuitenkin voidaan hyödyntää myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tällöin kyselylomakkeen kysymykset tulee liittää tarkasti tutkimuksen viitekehykseen, jotta saadaan tutkimusongelman kannalta tarpeellista tietoa. Saatujen vastausten perusteella vastauksista voidaan muodostaa kategorioita, jotka kuvaavat saatujen vastausten sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.) Tutkielmassa toteutettiin kyselyt huoltajille ja oppilaille. Kontrolloitu kysely ja verkkokysely ovat yleisimmät tavat kyselyn toteuttamiselle (Hirsjärvi, 2009a, s. 196). Teimme kontrolloidun kyselyn oppilaille ja verkkokyselyn huoltajille. Kyselyiden aihealueet pohjautuivat yhteistyökoululta saamiin toiveisiin sekä tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Kyselylomaketta tehdessä tulee huomioida sen selkeys sekä lomakkeen ulkoasussa että kysymysten asettelussa. Kysymysten asettelussa lyhyet ja selkeät kysymykset helpottavat näiden ymmärtämistä ja vähentävät monitulkinnallisuuden mahdollisuutta. Näiden järjestystä on myös hyvä tarkastella. Ennen spesifejä kysymyksiä tulisi kysyä yleisiä kysymyksiä tutkittavasta aiheesta. Kyselylomakkeeseen tulee kirjata myös lähetekirje, jossa kerrotaan lyhyesti esimerkiksi kyselyn tarkoitus, merkitys ja vastaamisaika. (Hirsjärvi, 2009a, s. 202–204.) Kumpaakin kyselyä tehdessä kiinnitimme huomiota kysymysten selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Myös saatekirjeet lisättiin kyselyiden alkuun. Oppilaiden saatekirjeessä kerroimme vastausten anonymiteetistä ja vastausten käytöstä. Erityisluokanopettaja ohjeisti oppilaat kyselyn tekoon, sillä emme olleet itse paikalla teettämässä kyselyä. Huoltajien saatekirjeeseen kerroimme esimerkiksi tutkielman tarkoituksesta tarkemmin, koska heidän informaatiossa tutkielmasta oli pääasiassa saatekirjeen varassa.

Hirsjärvi (2009a) jakaa kontrolloidun kyselyn informoituun ja henkilökohtaisesti tarkastettuun kyselyyn. Informoidussa kyselyssä tutkija menee esimerkiksi koululle teettämään kyselyn kohdejoukolleen. Henkilökohtaisesti tarkastetussa kyselyssä tutkija taas lähettää kyselyt postitse tutkittavilleen. Tutkija noutaa kyselyt ja mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi keskustelee näistä tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi, 2009a, s. 196–197.) Hyödynsimme oppilaiden kohdalla henkilökohtaisesti tarkistettua mallia lähettämällä kyselyt sähköpostitse erityisluokanopettajalle, joka tulosti ja teetti ne etäryhmän oppilaille.

Kyselyssä hyödynsimme pelkästään asteikkoihin perustuvaa kysymystyyppiä (Liite 1). Hirsjärvi (2009a) määrittelee tämän kysymystyyppin sellaiseksi, jossa kartoitetaan henkilöiden mielipiteitä asioista. Kysymyksessä esitetään jokin väittämä ja vastaaja valitsee vastauksista sen,

joka kuvaa hänen omaa kokemustaan tai mielipidettään parhaiten. (Hirsjärvi, 2009a, s. 200.) Oppilaiden kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa koko luokan kokemuksia etäryhmän toiminnasta. Tämän jälkeen toteutimme osalle oppilaista haastattelun heidän suostumustensa mukaan. Alustavan kyselyn tarkoituksena oli helpottaa haastatteluun osallistumista.

Huoltajille toteutimme verkkokyselyn (Liite 3), jossa hyödynsimme Webropol -alustaa. Hirsjärven (2009a) mukaan posti- tai verkkokyselyssä vastaajille lähetetään lomake, jonka he täyttävät itsenäisesti. Täyttämisen jälkeen he lähettävät kyselyn takaisin tutkijalle. (Hirsjärvi, 2009a, s. 196.) Huoltajat saivat linkin kyselyyn erityisluokanopettajan kautta. Katsoimme tämän olevan paras tapa lähestyä huoltajia, sillä he tunsivat opettajan entuudestaan. Opettajan lähettämä viesti todennäköisemmin ei jää huomiotta verrattuna meidän lähettämään viestiin. Lisäksi opettajalla oli valmis kanava viestin lähettämiseen, mikä helpotti huoltajien saavuttamista. Lähetetystä linkistä he pääsivät vastaamaan kyselyyn itsenäisesti sopivana ajankohtana. Vastaamisen annoimme kaksi viikkoa aikaa, jonka jälkeen suljimme kyselyn.

Huoltajien kyselyn tavoitteena oli tehdä helposti vastattava ja selkeä kysely, jolla saisimme mahdollisimman kattavan aineiston tutkielmaamme. Käytimme kyselyssä sekä avoimia kysymyksiä että asteikkoon perustuvaa kysymystyyppiä. Hirsjärven (2009a) mukaan näiden molempien kysymystyyppien hyödyntäminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleistä. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys, jonka jälkeen jätetään tila vastaajan omaa vastausta varten. Tämän kysymystyyppin etuna on vastaajan mahdollisuus muotoilla vastauksensa itse. Valmiissa vastauksissa vastaajat joutuvat valitsemaan itseään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Näiden analysointi on avoimia vastauksia vaivattomampaa. (Hirsjärvi, 2009a, s. 198–201.) Asteikkoon perustuvan kysymystyyppin tarkoituksena oli kartoittaa huoltajien näkemyksiä ja kokemuksia etäryhmän toiminnasta helposti vastattavalla tavalla. Tämän lisäksi kysely sisälsi avoimia kysymyksiä, jolloin huoltajat saivat tarkentaa ja selittää vastauksiaan omin sanoin. Kaikkiin avoimiin kysymyksiin ei ollut pakko vastata, sillä kaikki kohdat eivät välttämättä liittyneet jokaisen oppilaan tilanteeseen.

4.4.2 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelua on käytetty paljon laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Tämä voidaan nähdä vuorovaikutteisena keskusteluna, millä on tavoite ja missä kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Haastattelukeskustelu tapahtuu tutkijan johdolla. Tavoitteena haastattelulla

on kerätä sellainen aineisto, jolla pystytään tekemään päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä sekä kuvaamaan tätä monipuolisesti. (Puusa, 2011, s. 73.) Haastattelu mahdollistaa tutkittavan kanssa tapahtuvan suoran vuorovaikutuksen ja joustavuuden. Haastattelutilanteessa on myös mahdollista selvittää vastauksiin vaikuttavia motiiveja. Lisäksi ei-kielelliset vihjeet voivat tukea vastausten ymmärtämistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 34.) Haastattelua käytettäessä aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitu haastattelu on yksi tapa sen toteuttamiseen (Metsämuuronen, 2007, s. 235). Tutkielmassa hyödynnetään puolistrukturoitua haastattelua. Menetelmää käytetään vain niiden oppilaiden osalta, jotka halusivat osallistua haastatteluun.

Puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi kokemusten kartoittamiselle, sillä tämä nähdään hyvänä menetelmänä muun muassa arkojen aiheiden kanssa tai selvitettäessä osittain tiedostamattomia asioita (Metsämuuronen, 2007, s. 235). Haastattelussa tutkijan on mahdollista saada selville sellaista, mitä ei aiemmin olisi osannut odottaa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2011, s. 81). Puolistrukturoidulle haastattelulle nähdään olevan ominaista osittain edeltä valitut haastatteluaiheet. Olennaista haastattelussa on, että aiemmin päätettyjen kysymysten sijaan se etenee keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47.) Puusa (2011) tuo kuitenkin esille, että haastattelun tukena voi toimia myös yksityiskohtaisempi kysymyslista (Puusa, 2011, s. 81). Koimme puolistrukturoidun haastattelun sopivimmaksi tavaksi toteuttaa haastattelut. Haastattelua varten teimme haastattelurungon (Liite 2), jota käytimme haastatteluissa. Jokaisen oppilaan kohdalla oli mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä tarpeen mukaan. Jos jostain aiheesta nousi tutkielman kannalta tärkeä aihe esiin, kysyimme siitä lisää.

Hirsjärvi ja Hurme (2011) kertovat esihaastatteluiden olevan tärkeitä ennen varsinaisia haastatteluja. Niiden avulla voidaan hankkia tietoa haastateltavasta kohdejoukosta ja esimerkiksi heidän puhetyyleistään. Esihaastatteluiden tarkoituksena on auttaa varsinaisen haastattelun kulkua, mutta myös helpottaa haastattelurungon muokkaamista. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 72.) Haastatteluiden valmistelussa käytimme apuna aiemmin toteutettua kyselyä ja yhtä esihaastattelua eli pilottihaastattelua. Kysely toimi pohjustuksena meidän työskentelymme lisäksi myös oppilaille. Näin he osaisivat ennakoida paremmin haastattelua koskevia kysymyksiä. Haastattelurungon valmistuttua toteutimme pilottihaastattelun. Teimme tämän yhdelle läheiselle, joka on samanikäinen etäluokan haastateltavien kanssa. Testasimme pilottihaastattelussa kysymyksiä ja niiden ymmärrettävyyttä. Koimme pilotoinnin hyväksi tavaksi testata ja muokata haastattelukysymyksiä.

Puolistrukturoidussa haastattelussa voi tilanteen mukaan vaihtaa kysymysten aiheiden järjestystä ja saatuja vastauksia pystytään selventämään lisäkysymyksillä. Tutkittavalla tulee olla tilaa esittää oma näkökulmansa vapaasti mahdollisimman neutraalissa haastattelutilanteessa. Haasteita haastattelussa on sen aikaa vievyys ja huolellisen suunnittelun merkitys. Vastausten luotettavuus ei ole aina yksiselitteistä, sillä haastateltava saattaa vastata kysymyksiin sosiaalisten odotusten mukaisesti. (Hirsjärvi, 2009a, s. 205–206.)

4.5 Aineiston analysointi

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Sen pääosassa on itse aineisto, jolloin esimerkiksi aiemmalla tutkimuksella tai teorialla ei pitäisi olla merkitystä analyysiin. Aineistolähtöinen analyysi sopii hyvin muun muassa tutkittaessa kokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108.) Tämän analyysitavan avulla tutkittavien ääni tuodaan esille (Vuori, 2021b). Tutkielmassa aineistolähtöinen sisällönanalyysi on keskeinen osa analysointia.

Koska tutkielmassa käytettiin monimenetelmäistä aineistoa, ei sisällönanalyysia voitu käyttää kyselyiden analysoinnissa muuta kuin avointen vastausten kohdalla. Kyselyiden vastausvaihtoehtoja kohtia analysoitiin deskriptiivisesti. Anttilan (2006) mukaan tiedon kokoaminen tutkimuskohteesta on ensisijaista deskriptiivisyydessä. Aineistoa pyritään kuvailemaan ja selittämään mahdollisimman totuudenmukaisesti faktatiedon avulla. (Anttila, 2006, s. 285.) Kyselyiden tulosten kuvailun tarkoituksena on hahmottaa sekä oppilaiden että huoltajien kokemuksia etäryhmän toimivuudesta eri osa-alueilla. Deskriptiivisen analysoinnin avulla kuvaillaan aineistoa numeroin ja totuudenmukaisesti kaavioita apuna käyttäen.

Tuomen ja Sarajärven (2018) kirjassa on esitelty laadullisen tutkimuksen analyysirunko sisällönanalyysin etenemisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104). Tutkielmassa olemme hyödyntäneet tätä runkoa haastatteluiden analyysissä. Pyrimme siihen, että aineistosta nousseet kokemukset on ilmoitettu totuudenmukaisesti niitä vääristelemättä.

4.5.1 Kyselyiden analysointi

Kyselylomakkeet laadittiin siten, että niihin vastaaminen olisi mahdollisimman vaivatonta. Oppilaiden kyselyssä kaikkien kysymysten osalta annettiin valmiit vastausvaihtoehdot, kun taas

huoltajien kyselyssä oli vaihtoehtokysymysten lisäksi avoimia kysymyksiä. Kyselyiden tarkoituksena on toimia kuvailevana määrällisenä aineistona. Avoimissa vastauksissa hyödynsimme sisällönanalyysiä, kun taas vastausvaihtoehdolliset kysymykset analysoitiin deskriptiivisesti. Käsittelemme sekä oppilaiden että huoltajien kyselyiden analysoinnit erikseen.

Oppilaiden kyselyn analysointi aloitettiin lukemalla vastaukset läpi useasti. Koska oppilaiden kysely oli tehty paperilomakkeella, siirrettiin sen tiedot sähköiseen muotoon. Jokainen kysymys ja vastaus taulukoitiin Excel-tiedostoon, mikä helpotti aineiston tarkastelemista ja käsittelemistä. Taulukkoon kirjattiin numeroin, kuinka moni oli vastannut saman tai eri vastauksen kuhunkin kysymykseen. Taulukoinnin aikana tarkistettiin useaan kertaan, että tiedot taulukkoon oli siirretty oikein.

Taulukoinnin jälkeen vertailimme saatuja vastauksia tutkimuskysymyksiimme ja pohdimme, olivatko ne kaikki oleellisia tutkielmamme kannalta. Päätimme lopulta jättää kaksi kysymystä vastauksineen huomiotta, koska ne eivät tuottaneet tutkielmaan merkittävää informaatiota. Jaoimme kyselyn vastauksia tutkimuskysymysten mukaan erilliseen tiedostoon. Deskriptiivisessä kuvailussa on keskeistä selittää saatu tieto totuudenmukaisesti numeerisen tiedon pohjalta (Anttila, 2006, s. 285). Tutkimustuloksista tarkasteltiin, kuinka moni on vastannut samalla tavalla. Vastauksista kirjoitettiin yhteenvedot sanallisesti vastausmäärät huomioiden. Myöhemmin liitimme huoltajien kyselyn vastaukset sekä haastatteluiden yhteenvedot samaan tiedostoon. Haastatteluiden analysointia käsittelemme luvussa 4.5.2. Haastatteluiden sisällönanalyysin jälkeen vertasimme saatuja alaluokkia kyselyn vastauksiin ja sijoitimme ne samaan aiheeseen liittyvien alaluokkien viereen yhteiseen tiedostoon. Tämä oli mielestämme tärkeää, koska kyselyn vastaukset tuovat esille koko luokan kokemuksia etäryhmän toiminnasta. Yksittäiset haastattelut selittivät ja täydensivät vastauksia kyselyn pohjalta.

Huoltajien kysely toteutettiin verkkoalustalla, joten vastaukset olivat valmiiksi sähköisessä muodossa. Saimme automaattisesti kunkin kysymyksen yhteenvedot prosentti- ja vastausmäärällisesti. Aluksi kävimme kaikki vastaukset läpi ja katsoimme, onko siellä jotain merkityksentöntä tietoa tutkielman kannalta. Huomasimme heti avointen vastausten perusteella, ettei joitain kyselyn kysymyksiä oltu ymmärretty tarkoittamallamme tavalla ja pystyimme näin ollen jättämään ne kohdat huomiotta.

Deskriptiivisen kuvailun mukaisesti kirjoitimme vaihtoehtovastaukset sanalliseen muotoon hyödyntäen numeerista tietoa. Teimme vastauksista yhteenvetoja ja samalla kirjasimme avoi-

mien vastausten kohdalla ylös, kuinka moni huoltaja on maininnut saman asian. Avoimet vastaukset täydensivät vastausvaihtoehtokysymyksiä. Kaikkien vastausten läpi käymisen jälkeen jaottelimme nämä tutkimuskysymysten perusteella. Kun edellisten vaiheiden myötä kaikki määrällinen informaatio oli kirjattu ylös, liitimme nämä tiedostoon, jossa oppilaiden kyselyn ja haastatteluiden vastaukset olivat koottuna. Ryhmittelimme nämä siten, että saman aiheen vastaukset olivat yhden otsikon alla.

Teimme sisällönanalyysin mukaisesti luokittelua avointen vastausten sisällölle. Hyödynsimme tässä Tuomen ja Sarajärven ohjeita sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–127). Olennaista oli liittää pelkistykset oikean tutkimuskysymyksen alle. Aineistosta nousevat samankaltaiset pelkistykset muodostivat alaluokkia. Alaluokat nimettiin esimerkiksi seuraavasti: oppilaan motivaatio, oppilaan kuormittuminen, läksyjen määrä sekä kodin tuki läksyjen tekemisessä. Alaluokista muodostimme edelleen yläluokkia, esimerkiksi oppilaan opiskeluun vaikuttavat tekijät ja läksyjen tekeminen. Edellisistä yläluokista loimme yhden pääluokan: oppilaan opiskeluun liittyvät tekijät huoltajien näkökulmasta. Analysoinnista muodostui myös toinen pääluokka, jolla oli omat ylä- ja alaluokkansa. Yhdistävä luokka yhdisti pääluokat yhteen.

4.5.2 Haastatteluiden analysointi

Hyödynsimme aktiivisesti haastatteluiden sisällönanalyysiä tehdessä Tuomen ja Sarajärven (2018) kirjaa sisällönanalyysistä ja tässä kuvattuja sisällönanalyysin vaihteita. Miles ja Huberman (1994) jakaa aineistolähtöisen analyysin kolmeen eri vaiheeseen: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Aineiston pelkistämistä varten analysoitava informaatio tulee olla auki kirjoitetussa muodossa, kuten esimerkiksi tekstiksi kirjoitettu haastattelu. (Miles & Huberman, 1994, 183–184.) Ennen analysoinnin aloittamista litteroimme haastattelut eli kirjoitimme ne puhtaaksi. Jo litterointivaiheessa kiinnitimme huomiota anonymiteettiin. Litterointia aloittaessa päätimme haastatteluiden koodaamisesta. Esimerkiksi ensimmäisen haastateltavan merkitsimme H1, toisen H2 ja kolmannen H3. Aineistoa litteroitaessa korvasimme muut mahdolliset tunnistetiedot muilla nimillä. Lopuksi tarkistimme toistemme litteraatit virheiden varalta.

Litteroimisen jälkeen aloimme käymään aineistoa läpi tutkimuskysymysten avulla niin, että poistimme tutkielmalle tarpeettoman informaation. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistäminen, eli redusointi, on sisällönanalyysissä analyysin ensimmäinen vaihe, jonka tarkoituksena on karsia tutkimukselle epäolennainen informaatio pois. Redusointia voidaan toteuttaa

esimerkiksi etsimällä tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Pelkistämistä toteutimme tämän esimerkin mukaan. Värikoodasimme kumpaankin tutkimuskysymykseen liittyvät sisällöt eri väreillä. Tämän jälkeen ryhmittelimme kunkin haastattelun sisältöä yhteiseen tiedostoon värikoodien mukaan. Vastaukset jaoteltiin alustavasti haastatteluiden kysymysten mukaan työskentelymme selkeyttämiseksi. Loimme värikoodatuista vastauksista alustavat pelkistykset, jotka tiivistivät haastatteluista olennaisen informaation tutkimuskysymyksiimme peilaten. Esimerkiksi kysyttäessä oppitunnille osallistumisesta yhden haastateltavan vastaus oli seuraava:

H2: “Ja keskustelemalla aiheesta tai jos opettaja laittaa jonku parityön nii teen aktiivisesti siinä parin kanssa.”

Teimme vastauksesta yhteenvedon, joka tiivisti siitä olennaisen tiedon:

“Kokee osallistuvansa oppitunneilla aktiivisesti keskustelemalla sekä tekemällä sitä, mitä opettaja on pyytänyt.”

Loimme tiedoston tiivistetyistä haastatteluvastauksista ja molempien kyselyvastausten yhteenvedoista. Tässä vaiheessa varmistimme useasti, että olimme tiivistäneet vastaukset ja yhteenvedot totuudenmukaisesti ja ettei mitään olennaista ollut jätetty pois. Ryhmittelyssä käytimme jälleen apuna tutkimuskysymyksiä sekä haastatteluiden että kyselyiden kysymyksiä. Tämä helpotti meitä sisällönanalyysiin liittyvien luokkien muodostamisessa ja tulevassa tulosten raportoinnissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat tekstissään esille, että tutkimustehtäviä kuvaavien ilmausten etsimisen jälkeen pelkistämistä voidaan jatkaa listaamalla pelkistetyt ilmaukset. Tärkeää on tehdä listaukset siten, ettei alkuperäisestä datasta jätetä mitään tietoja pois. Pelkistämisen jälkeen sisällönanalyysin vaiheena on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Tällöin aineistosta etsitään samankaltaisia käsitteitä ja näistä muodostetaan alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.) Loimme taulukon oppilaiden haastatteluvastauksia varten. Taulukkoon kopioimme aluksi aiemmin tekemämme haastatteluiden yhteenvedot jakaen nämä kahteen eri taulukkoon tutkimuskysymysten ja haastattelukysymysten pohjalta niin kuin teimme jo aiemmin. Yhteenvedoista teimme lopulliset pelkistykset, jotka olivat pohjana sisällönanalyysimme alaluokille. Lopulliset pelkistykset edellä mainitusta esimerkistä oli: *“tehtävien tekeminen”* ja *“keskustelu”*.

Pelkistysiä tehdessä vastaukset ryhmittivät osittain uudelleen sisältöjen mukaan siten, että samaan aiheeseen liittyvät vastaukset yhdistyivät ja saimme karsittua aineistosta toistuvaa sisältöä pois. Kuvassa 2 havainnollistamme tämän jälkeen tapahtuvaa luokkien muodostumista. Vastausten pelkistysistä yhdistimme samaan asiaan liittyvät käsitteet, joiden avulla muodostimme näille alaluokkia. Edellä esitetyistä pelkistysistä muodostui alaluokka *“tavat osallistua oppitunneilla”*. Alaluokista muodostimme edelleen yläluokkia. Tämä kuului yläluokkaan *“osallistuminen oppitunneilla”*. Yläluokkien avulla muodostimme kaksi pääluokkaa, jotka ovat yhteydessä tutkimuskysymyksiimme. Esimerkkimme pääluokaksi tuli *“oppiminen”*. Pääluokat yhdistimme yhdistävällä luokalla, joka sisälsi kummatkin pääluokat. Yhdistävän luokan nimesimme *“oppilaiden kokemukset uudesta toimintamallista”*.



Kuva 2 Esimerkki luokittelun tekemisestä

4.6 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä on pidetty esimerkiksi triangulaation hyödyntämistä tutkimuksessa. Yhtenä triangulaation mallina on menetelmä- eli metoditriangulaatio. Tässä yhdistetään kahta tai useampaa aineistonkeruumenetelmää. (Hirsjärvi, 2009b, s. 233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–167.) Useampaa aineistonkeruumenetelmää hyödyntämällä tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä saadaan kokonaisvaltaisempi kuva (Tuomi & Sarajärvi, 2018,

s. 166–167). Kahden kyselyn ja haastatteluiden avulla saimme kerättyä monipuolisen kokonaiskuvan etäryhmän toiminnasta. Haastatteluiden tarkoituksena oli tarkentaa oppilaiden kyselyn vastauksia. Huoltajien vastaukset antoivat kodin näkökulman oppilaiden oppimiseen.

Tutkijoihin liittyvässä trinagulaatiossa aineistonkerääjänä toimii useampi henkilö tai aineistoa analysoi yhtäaikaaisesti useampi tutkija (Hirsjärvi, 2009b, s. 233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Tutkielma toteutettiin parityönä, joka oli meille luonteva tapa tehdä tutkielmaa. Osan työstä teimme jakamalla vastuuta, mutta esimerkiksi aineiston keräämisen ja analysoinnin sekä tulosten kirjoittamisen teimme yhdessä. Saimme tällä tavalla käsiteltyä aineiston mahdollisimman tehokkaasti ja luotettavasti. Yhdessä tekeminen vaikutti työmme luotettavuuteen positiivisesti, sillä tämä helpotti prosessien pohtimista eri vaiheiden osalta kriittisesti eri näkökulmista. Esimerkiksi analysointivaiheessa pystyimme yhdessä tarkastelemaan, oliko haastattelun litteraattien teko tehty oikein.

Piekkari & Welch (2020) tuovat esille tapaustutkimuksen haasteet tulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden kannalta. Tapaustutkimuksen haasteena on yhden tapauksen tutkiminen, jolloin yleistettävyys on haastavaa. Luotettavuutta tarkasteltaessa on mahdollista, että tapaustutkimuksen kohteena oleva ilmiö on vain poikkeustapaus. (Piekkari & Welch, 2020, s. 197.) Tutkielmamme kohteena oleva toimintamalli ei ole yleinen sellaisenaan. Tämän vuoksi päätimme toteuttaa tutkimuksen tapaustutkimuksena. Menetelmän avulla pystyimme keskittymään etäryhmän toimintaan syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkielmaa kirjoittaessa tiedostimme tapaustutkimuksen tuomat haasteet yleistettävyyden ja luotettavuuden kannalta. Tulokset eivät ole yleistettävissä olevaa tietoa, mutta ne voivat rohkaista samankaltaisen toimintamallin kokeilulle myös muualla.

Validius ja reliaabelius ovat olennaisia käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Validiudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai -mittarin tarkoituksenmukaisuuden arviointia ja reliaabeliudella puolestaan tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa käsitteiden käyttöä on kritisoitu, sillä ne ovat käytössä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. (Hirsjärvi, 2009b, s. 231; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160.) Tutkielman ollessa tapaustutkimus, tarkoituksena ei ole tulosten yleistettävyys ja tutkimuksen toistettavuus. Aineistonkeruumenetelminä kysely ja haastattelu yhdessä olivat paras tapa kerätä tietoa oppilaiden ja huoltajien kokemuksista etäryhmän toimivuudesta. Emme voi kuitenkaan olla varmoja, että menetelmät ovat mitanneet täysin haluttua. Vastaamiseen vaikuttavat monet tekijät,

kuten vastaajien vireystila, olosuhteet sekä vastaajien että tutkijoiden tulkinta. Tulokset eivät välttämättä olisi täysin samat, jos aineisto kerättäisiin uudelleen.

Tutkielman teoriaosuuden ja tutkimuksellisen puolen kartoittamiseksi etsimme lähteitä tieteellisistä julkaisuista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksen mukaan muiden työt ja saavutukset tulee merkitä huolellisesti ja asianmukaisesti omaan tekstiin näitä vääristelemättä. Lisäksi lähteitä valitessa sovelletaan tähän tieteelliselle tutkimukselle asetettuja kriteereitä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6.) Hirsjärvi (2009) kirjoittaa artikkelissaan toisten tekstien lainaamisesta omassa työssä. Viittaus toisten tutkijoiden teksteihin tulee merkitä asianmukaisesti, eikä asiaa saa vääristellä. (Hirsjärvi, 2009, s. 26–27.) Tieteelliset artikkelit ja väitöskirjat ovat käyneet läpi tieteellisen arvioinnin ja yltävät tieteelliselle tasolle (Metsämuuronen, 2007, s. 33–34). Pyrimme tutkielmassa tuomaan esille sekä suomalaista että kansainvälistä tutkimusta kootaksemme yhteen viimeaikaista tutkimusta autismikirjon oppilaiden opettamiseen liittyen. Hankkimaan tietomme mahdollisuuksien mukaan alkuperäislähteistä, jolloin tutkielmassa on käytetty myös vanhempia julkaisuja. Lähteitä lukiessa pohdimme kriittisesti, onko lähde relevantti tutkielmaamme nähden. Kiinnitimme huomiota myös lähdeviitteiden ja lähteiden sisältöjen oikeinkirjoittamiseen, ettemme vahingossa muokkaa lähteen antamaa tietoa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan, eettisyydessä tulee huomioida tutkittavien suostumuksen antaminen tutkimukselle. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi haastateltavien tulee olla tietoisia osallistumisestaan tutkimukseen ja suostua siihen. Lisäksi asianmukaiset tutkimusluvut tulee olla hankittuna. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 156–157; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6.) Pyyntö tutkielman tekoon tuli erityiskoululta, jolloin he hoitivat tarvittavien tutkimuslupien hankinnan. Huolehdimme tutkielman teon ajan tutkielmaan osallistuvien vapaaehtoisuudesta. Huoltajille tehtyyn kyselylomakkeeseen kirjoitimme saatekirjeen, mistä selvisi kyselylomakkeeseen annettujen tietojen käyttökohde. Ennen oppilaiden kyselyn tekemistä vierailimme etäryhmässä, jolloin kerroimme oppilaille, ketä olemme ja minkä vuoksi teemme tutkielmaa. Kyselyn avulla kartoitimme oppilaiden halukkuutta osallistua haastatteluun. Haastattelusta oli mahdollista kieltäytyä myös myöhemmin ja haastattelupäivänä yksi aiemmin haastatteluun suostuneista ei halunnutkaan osallistua siihen. Haastatteluun suostuville kerroimme vielä haastattelun aluksi siitä, miten ja mihin käyttäisimme haastattelusta saatua tietoa.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijan tulee noudattaa yleistä tarkkuutta ja huolellisuutta omassa tutkimustyössään. Tähän liittyy olennaisesti tietosuojakäytännöt eli esimerkiksi tutkittavien anonymiteetistä huolehtiminen. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 156–157; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6.) Tutkimuksen teon tulee olla suunnitelmallista ja tästä muodostuneet aineistot tallennetaan ja säilytetään tieteellisesti hyväksyttävällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Ennen tutkielmamme kirjoittamista, suunnitelimme työn hyödyntäen tiedekunnan tutkimussuunnitelman ohjetta. Aineistossa halusimme kiinnittää erityistä huolta oppilaiden ja huoltajien anonymiteettiin. Esimerkiksi litterointivaiheessa varmistimme tunnistetietojen huolellisesta poistamisesta. Tutkielmamme keskittyi hyvin rajattuun kohteeseen, joten emme halunneet kertoa liian tarkasti haastateltaviin liittyvistä henkilökohtaisista tiedoista. Tällä pyrimme välttämään tutkielman tietojen yksilöitymisen henkilöihin. Puhuimme etäryhmästä ja sen oppilaista yleisellä tasolla, mutta kuitenkin mahdollisimman tarkasti. Aineistot on säilytetty koko työnteon ajan huolellisesti. Tutkielmaan osallistuneille kerroimme avoimesti materiaalien hyödyntämisestä sekä niiden hävittämisestä tutkielman teon jälkeen.

Tutkielman eettisyyteen liittyy myös objektiivisuus. Sen mukaan tutkijan omat mielipiteet eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tekoon tai tuloksiin. Näin ollen tutkimuksesta saatu tieto muodostuu tutkimuskohteen ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 38.) Ennen tutkielman varsinaista aloittamista meillä oli etäryhmästä ennakkotietoa, sillä olimme tutustuneet toimintamalliin etukäteen. Vierailimme etäryhmässä, jolloin pääsimme näkemään ryhmän toimintaa sekä tutustumaan etäryhmän aikuisiin ja oppilaisiin. Tutustumisen tarkoituksena oli myös luoda luottamussuhde oppilaisiin, joka madaltaisi kynnystä osallistua haastatteluun. Tutkielmaa tehdessä pyrimme objektiivisuuteen, etteivät omat ennakkoletuksemme vaikuttaisi saatuihin tutkimustuloksiin missään vaiheessa.

5 Tulokset

Tutkielman tuloksia tarkastellaan kahdessa eri osassa. Ensin käsitellään tutkimuskysymyksiä oppilaiden näkökulmasta sekä kyselyn että haastatteluiden pohjalta. Toinen kappale käsittelee tutkimuskysymyksiä huoltajien vastausten osalta. Tutkielman tarkoituksena on selvittää oppilaiden ja huoltajien käsityksiä etäryhmän toiminnasta. Molemmista näkökulmista muodostui kaksi pääluokkaa, joiden avulla tuloksia käsitellään. Tulosten esittämisessä hyödynnetään erilaisia taulukoita ja esimerkkejä haastatteluista raportoinnin selkeyttämiseksi.

5.1 Oppilaiden vastaukset

Sisällönanalyysin pohjalta oppilaiden haastatteluista muodostui yhdistäväksi luokaksi ***oppilaiden kokemukset uudesta toimintamallista***. Tutkielman tuloksia esitellään oppilaiden haastatteluvastauksista muodostuneiden luokkien pohjalta ja ohessa tuodaan esiin oppilaiden kyselyn tuloksia. Selkeyden vuoksi nämä esitellään pääluokkien avulla, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin.

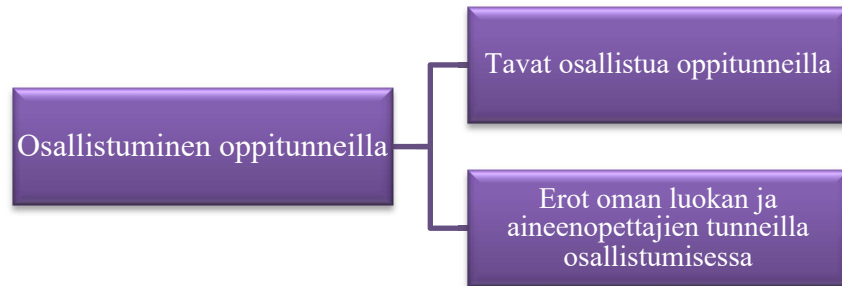
5.1.1 Oppilaiden kokemuksia oppimisesta

Pääluokan **oppiminen** alle muodostui viisi yläluokkaa: *osallistuminen oppitunneilla*, *keskittymisen ylläpitäminen opiskelussa*, *oppimiseen vaikuttavat tekijät*, *tietomäärän muutos oppiaineissa* sekä *läksyt*. Yläluokat ovat kuvattu kuvassa 3.



Kuva 3 Pääluokka **oppiminen** ja tämän yläluokat

Yläluokalle *osallistuminen oppitunneilla* muodostui kaksi alaluokkaa: tavat osallistua oppitunneilla sekä erot oman luokan ja aineenopettajien tunneilla osallistumisesta (Kuva 4).

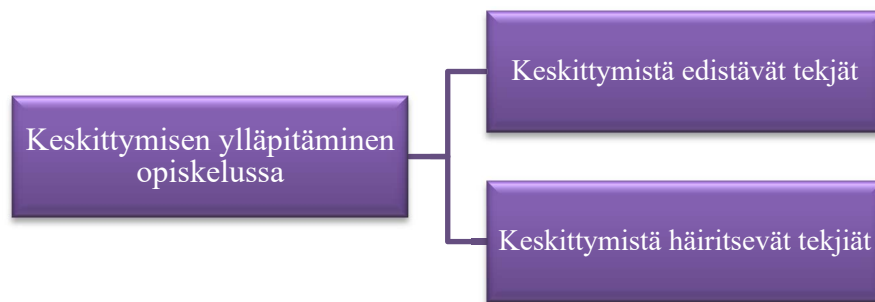


Kuva 4 Yläluokka *osallistuminen oppitunneilla* ja tämän alaluokat

Kyselyn mukaan suurin osa oppilaista kokee osallistuvansa oppitunneilla opetukseen usein. Kolme oppilasta taas kokee osallistuvansa oppituntien opetukseen aina. Haastatteluiden perusteella oppilaat kokevat osallistuvansa aktiivisesti oppitunneille. He toivat kuitenkin esille eroavaisuuksia osallistumisessa aineenopettajien tunneilla ja oman luokan opetuksessa. Yksi haastateltavista osallistuu aineenopetukseen vain omassa luokassaan, joten hänen kohdallaan eroavaisuuksia tunneilla osallistumisesta ei tule ilmi. Toinen haastateltava kertoo osallistuvansa vähemmän opetukseen aineenopettajien tunneilla isomman oppilasmäärän vuoksi. Kolmas haastateltava kokee työskentelevänsä jopa tehokkaammin aineenopettajien tunneilla ja tuo esille hyödyntävänsä aineenopettajien ammattitaitoa lisäkysymyksillä.

Haastateltavat toivat esille monenlaisia tapoja osallistua opetukseen. Kaikki kokivat osallistuvansa aktiivisesti keskusteluun ja tekemällä annettuja tehtäviä. Lisäksi kaksi haastateltavaa toivat esille tunneilla viittaamisen. Näiden lisäksi yhdestä haastattelusta nousi esille muistiinpanojen tekeminen ja lisäkysymysten esittäminen.

Toisen yläluokan *opiskeluun keskittymisen ylläpitäminen* alaluokiksi muodostui keskittymistä edistävät tekijät ja keskittymistä häiritsevät tekijät (Kuva 5).



Kuva 5 Yläluokka *keskittymisen ylläpitäminen opiskelussa* ja tämän alaluokat

Kyselyssä kysyttiin oppilailta, pystyvätkö he keskittymään omassa luokassaan. Suurin osa (n=5) vastasi pystyvänsä keskittymään yleensä omassa luokassa. Loput oppilaat vastasivat pystyvänsä keskittymään omassa luokassaan harvoin tai joskus. Oman luokan keskittymisen lisäksi kysyttiin aineenopettajien tunneilla keskittymisestä. Kaikki oppilaat (n=7) kokevat kyselyn mukaan pystyvänsä keskittymään aineenopettajien tunneilla suurimman osan ajasta.

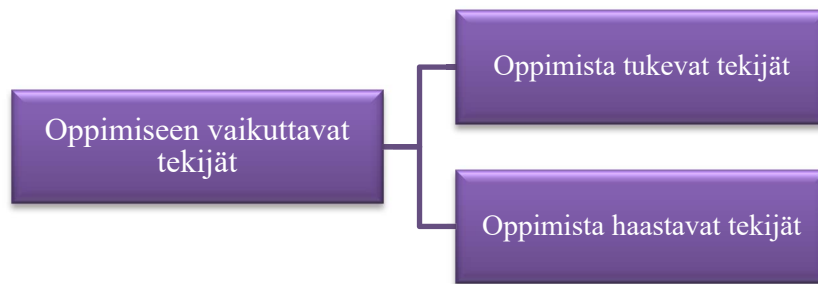
Haastatelluissa oppitunnin aikana keskittymistä edistäviksi tekijöiksi nousi suurimmalla osalla haastateltavista mielenkiintoinen aihe ja selkeä tehtävänanto. Muita esille nousseita tekijöitä olivat hiljainen tila, oma sujuva lukutaito ja luetun ymmärtäminen, aikuisen tuki, hyvien numeroiden paine ja uuden oppiminen. Yksi haastateltavista kertoi musiikin kuuntelun helpottavan omaa keskittymistään ja tehokkuuttaan. Musiikin avulla hän sanoi osaavansa suunnata keskittymisen olennaiseen.

“No mää pystyn ihan hyvin keskittyyn aikalailla missä tahansa -- mää hyvin pystyn filteröimään kaiken taustamelun pois sieltä ja keskittymään ihan vaan tehtäviin ja sit mää aina välillä kuuntelen ihan musiikkiaki siinä sivulla. Se auttaa tekemään enemmän tuotosta.” (Haastattelu 3)

Haastateltavien mukaan keskittymistä häiritsi oppituntien aikana muiden oppilaiden keskustelut, varsinkin niiden koskiessa itseä kiinnostavia aiheita. Muita oppitunneilla keskittymistä häiritseviä tekijöitä olivat taustamelu, pitkät tekstit, jumiutumiset omiin ajatuksiin, opetuksen keskeytys sekä tutun asian kertaaminen. Opetuksen keskeytys tuli esille erityisesti oman luokan

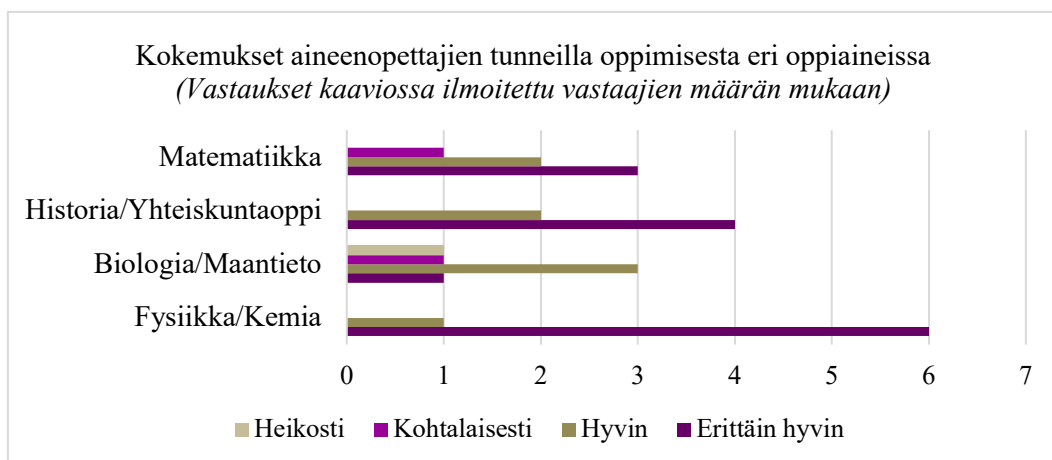
opetuksessa ja esimerkkinä oli opetukseen kuulumaton asioiden selvittely. Tutun asian kertaaminen tuli esille haastattelussa, sillä yksi haastateltava kokee, ettei jo tutun asian uudelleen kertaus pidä mielenkiintoa tarpeeksi yllä.

Oppimiseen vaikuttavat tekijät on kolmas alaluokka ja se jakautui oppimista tukeviin tekijöihin sekä oppimista haastaviin tekijöihin. (Kuva 6)



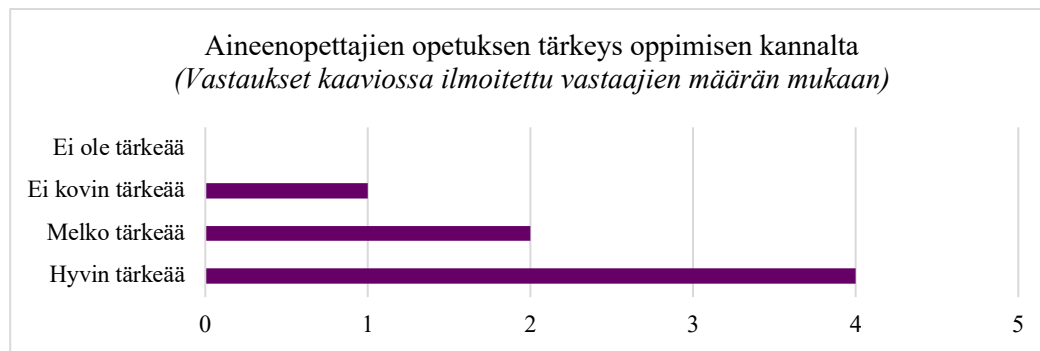
Kuva 6 Yläluokka *oppimiseen vaikuttavat tekijät* ja tämän alaluokat

Muut kyselyyn vastaajat yhtä lukuun ottamatta olivat osallistuneet aineenopetukseen seuraavissa oppinaisessa luokka-asteesta riippuen: fysiikka ja kemia, biologia ja maantieto, historia ja yhteiskuntaoppi sekä matematiikka. Kyselyn tuloksista kävi ilmi, että kaikkien oppiaineiden kohdalla suurin osa oppilaista koki oppivansa aineenopettajien tunneilla hyvin tai erittäin hyvin. Yksittäiset vastaukset biologian ja maantiedon osalta olivat kohtalaisesti ja heikosti sekä yksi vastaus matematiikan kohdalla kohtalaisesti (Kaavio 1).



Kaavio 1 Aineenopettajien tunneilla oppiminen

Kysyttäessä aineenopettajien opetuksen tärkeyttä omalle oppimiselle, suurin osa oppilaista (n=4) kokee tämän olevan hyvin tärkeää omalle oppimiselleen. Kaksi vastaajaa kokee aineenopettajan opetuksen melko tärkeäksi omalle oppimiselleen. Vain yksi oppilas vastasi, ettei opetus ole kovin tärkeää omalle oppimiselle. (Kaavio 2)



Kaavio 2 Aineenopettajien opetuksen merkitys oppimiseen

Haastateltavat nostivat esille useita oppimista tukevia tekijöitä. Kaikki haastateltavat kertoivat opettajan asiantuntijuuden olevan tärkeää oppimisen kannalta. Asiantuntijuuden myötä oppilaat kokivat saavansa uutta tietoa, ja heillä oli mahdollisuus kysyä oppiaineisiin liittyviä tarkentavia kysymyksiä, joihin saivat vastauksen. Yksi haastateltavista painotti erityisesti opetuksen merkityksellisyyden olevan tärkeä seikka oppimiselle, sillä se lisäsi motivaatiota. Kaksi haastateltavaa toivat esille oman kiinnostuksensa tiettyjä oppiaineita kohtaan, joka sai heidät opiskelemaan myös vapaa-ajalla enemmän. Yksi haastateltava koki oppivansa paremmin, kun oli tutustunut aiheeseen jo etukäteen. Kaksi aineenopettajien tunneilla yleisopetuksen luokassa käyvää oppilasta pitivät muiden oppilaiden kanssa kommunikointia tärkeänä omalle oppimiselleen. Se mahdollisti vertaisarvioinnin, jolloin oppilaat pystyivät vertaamaan toistensa kanssa omia tapojaan käsittää ilmiöitä. Tämä avasi oppiaineeseen liittyvää näkökulmaa.

”No, se auttaa ymmärtämään asiaa paremmin. Esimerkiksi kemiassa, kun meillä on läksyjä tarkistettu, niin siellä ollaan pistetty sen istumaparin kanssa keskustelemaan niistä ilmiöistä ja muista semmosista, mitä siellä on käyty läksyissä läpi ja se auttaa avaamaan sitä ilmiötä paljon laajemmin ja sieltä voi oppiikki uutta.”
(Haastattelu 2).

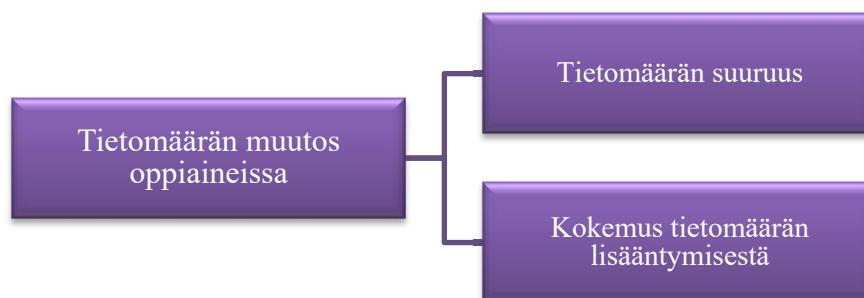
Oppimista tuki kahden haastateltavan mukaan monipuoliset opetusmenetelmät, joista korostuivat erityisesti toiminnallisuus ja argumentointitaitojen harjoittelu eri oppiaineissa. Esimerkiksi kemiassa havainnollistavat kokeet koettiin oppimista tukeviksi tekijöiksi. Haastatteluista yh-

dessä nousi esille, että aiheessa pysyminen tunnin alusta lähtien tukee oppimista. Yksi haastateltava koki erityisesti opetuksen sopivan tahdin ja selkeyden oppimista tukevana tekijänä. Oppilas koki tämän toteutuvan etäryhmässä, jossa saa opiskella pienemmän ryhmän kanssa. Ryhmässä on myös mahdollisuus erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan yksilölliseen tukeen, joka koettiin opetusta tukevana tekijänä. Oppilas koki aineenopettajan opetuksen etäryhmässä toimivaksi, sillä tällöin poistuu ison ryhmän paine ja opetus on yksilöllisempää.

”Ja sitte myös tietenki se, että se ongelman yks iso syy, miks mä en oo yleensä ison ryhmän tunneilla ja ehkä niinku se jotenki painostava ympäristö, ku siellä on niin paljon oppilaita. – Yks syy miks en yleisestikää oo ison ryhmän tunneilla on, että ei oikee pysy perässä, ku ne kulkee nii nopeasti niissä eteenpäin.” (Haastattelu 1)

Oppimista haastava tekijä oli yhden haastateltavan mukaan opetukseen kuulumattomien asioiden stressaaminen, mikä saattoi johtua esimerkiksi jostain sosiaalisesta tilanteesta. Haastateltava koki, että jos opiskelisi isommassa ryhmässä, opiskelu olisi haastavampaa asioiden nopean etenemisen ja oppilasmäärän luoman paineen vuoksi, joka tuli myös esille yllä olevasta esimerkistä. Kahden haastateltavan vastauksen mukaan itselle merkityksetön aihe vaikutti opiskelun motivaatioon negatiivisesti, vaikka opetuksen laadussa ei ollut huomautettavaa.

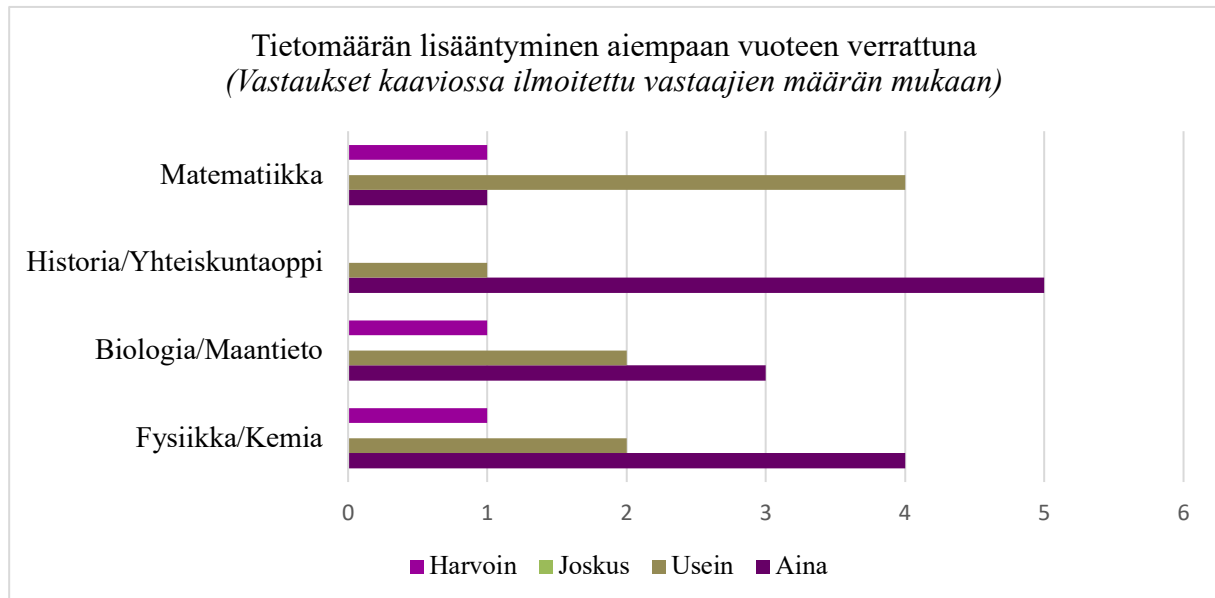
Neljänteen yläluokkaan *tietomäärän muutos oppiaineissa* muodostui kaksi alaluokkaa. Alaluokkia olivat tietomäärän suuruus ja kokemus tietomäärän lisääntymisestä. (Kuva 7)



Kuva 7 Yläluokka *tietomäärän muutos oppiaineissa* ja tämän alaluokat

Kyselyssä kartoitettiin, ovatko oppilaat kokeneet saaneensa yksityiskohtaisempaa ja laajempaa tietoa eri oppiaineissa verrattuna edellisen vuoden opetukseen. Kysymyksessä oppilaat vastasivat tietomäärän muutokseen kunkin oppiaineen osalta erikseen. Lähes kaikki oppilaat kokivat

saaneensa yksityiskohtaisempaa ja laajempaa opetusta fysiikan ja kemian, biologian ja maantiedon sekä matematiikan tunneilla aina tai usein. Vastauksissa on kuitenkin yksittäiset vastaukset, joiden mukaan opetus on ollut yksityiskohtaisempaa ja laajempaa vain harvoin. Historian ja yhteiskuntaopin osalta kaikki oppilaat vastasivat tiedon olleen yksityiskohtaisempaa ja laajempaa vähintään usein. (Kaavio 3)



Kaavio 3 Tietomäärän lisääntyminen eri oppiaineissa

Haastatteluissa yksi oppilas ei osannut verrata tietomäärän lisääntymistä edelliseen vuoteen, koska häneltä oli edellisenä vuonna kevennetty oppiaineita pois. Näin ollen hänellä ei ollut vertailukohdetta tämän vuoden tilanteeseen. Haastatteluissa nousi esille, että tietomäärä tänä vuonna on lisääntynyt paljon, joka on yhtä haastateltavaa jopa yllättänyt.

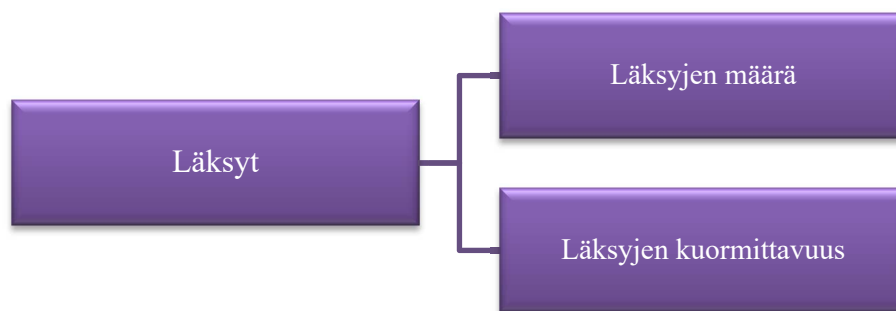
”No onhan se paljon isompi, ku sillon. Tiesi kyllä, että sitä oli karsittu hirveesti, mutta en arvannu, et sitä on karsittu näin paljon. Mutta onneks on kyllä kuitenkin saanu kaikki kiinni siinä tahdissa.” (Haastattelu 2)

Kuitenkin oppilaat tuovat esille tietomäärän lisääntymisen positiivisena asiana varsinkin oppiaineissa, jotka ovat oppilaille mieluisia. Yksi haastateltava kertoo, että oppilasta kiinnostavissa oppiaineissa tietomäärä on lisääntynyt huomattavasti, sillä näissä voi kysyä aineenopettajilta lisäkysymyksiä.

”Toisin ku näissä muissa esim. matikassa nii jos mä kysyn jotain sen asian vähän ulkopuolelta nii aiemmin siihe ei oo välttämättä pystytty vastaamaan, mutta tuolla se on ollu tosi paljon tehokkaampaa.” (Haastattelu 3)

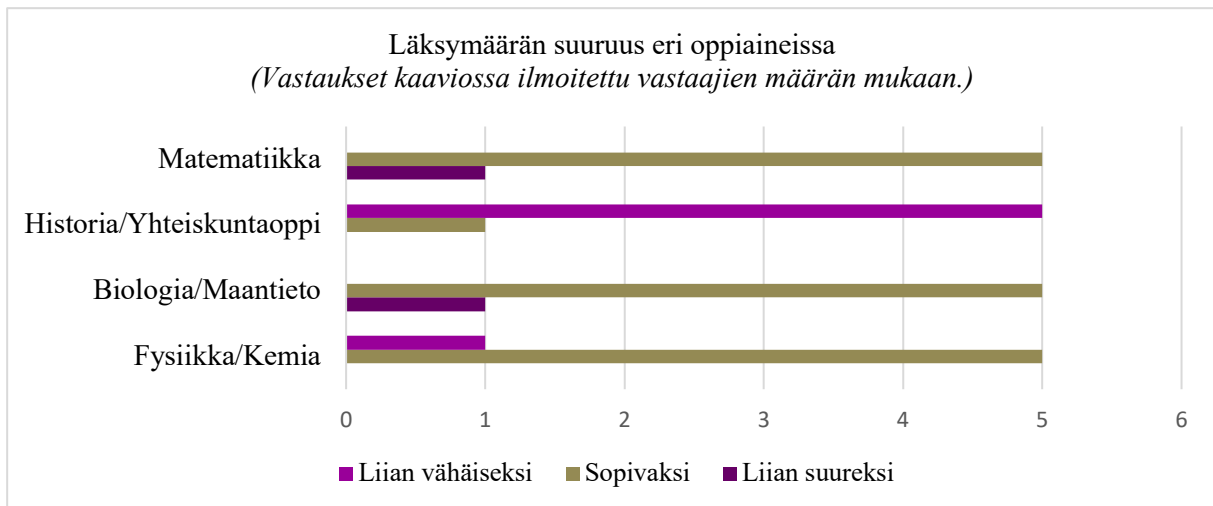
Haastatteluissa nousee esiin oppilaan oman motivaation merkitys tietomäärän lisääntymiseen. Esimerkiksi yksi haastateltava tuo esille, ettei koe tietomäärän lisääntyneen merkittävästi oppiaineissa, jotka eivät ole niin mielenkiintoisia. Motivaatiota lisäkysymysten kysymiseen ei ole, joten hän ei ole tunneilla kovin aktiivinen.

Läksyt ovat viides ja viimeinen yläluokka pääluokassa **oppiminen**. Yläluokka jakautui läksyjen määrään ja läksyjen kuormittavuuteen. (Kuva 8)



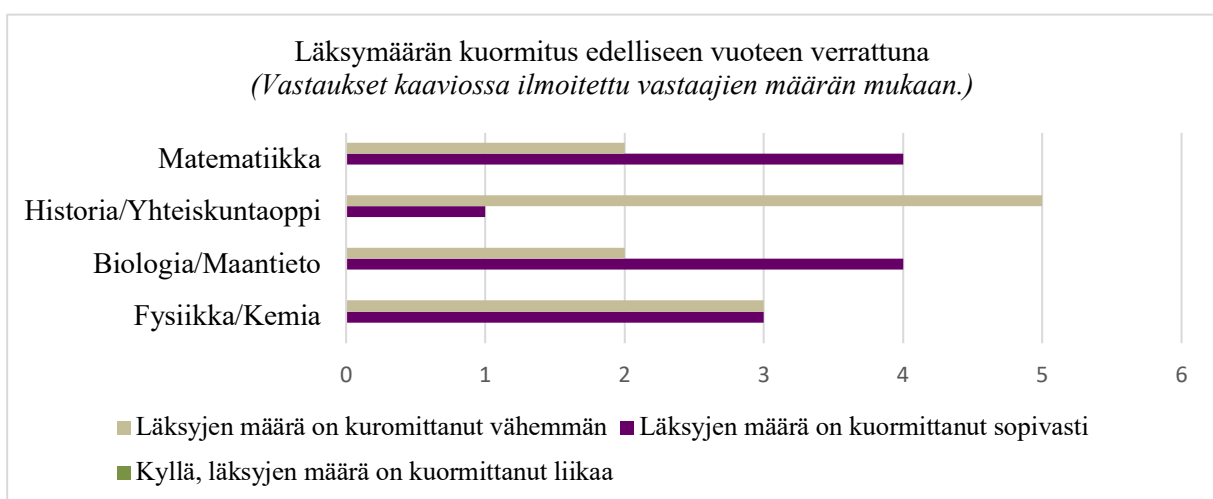
Kuva 8 Yläluokka *läksyt* ja tämän alaluokat

Oppilaat vastasivat kyselyssä läksyjen määrään ja kuormittavuuteen liittyviin kysymyksiin. Yhdellä oppilaalla on läksyt kevennetty, eikä kyselyssä voinut vastata kotitehtäviä koskeviin kysymyksiin. Vastaajia oli näiden kysymysten osalta kuusi. Oppilailta kysyttiin, kuinka suureksi he kokevat läksymäärän aineenopettajien opettamien oppiaineiden kohdalla. Suurimmassa osassa oppiaineita oppilaat kokivat läksymäärän sopivaksi. Historian ja yhteiskuntaopin kohdalla suurin osa oppilaista (n=5) koki läksymäärän liian vähäiseksi. Vain yksi oli sanonut fyziikan ja kemian läksymäärän olevan liian vähäistä. Sekä biologian ja maantiedon että matikan kohdalla oli yksittäiset vastaukset, jotka osoittivat läksymäärän liian suureksi. (Kaavio 4)



Kaavio 4 Läksymäärän suuruus

Toinen läksyjä koskeva kysymys selvitti oppilaiden näkökulmaa läksyjen määrän kuormittavuudesta edelliseen vuoteen verrattuna. Tässäkin he vastasivat jokaisen aineenopettajan opettaman oppiaineen kohdalla erikseen. Kukaan oppilaista ei vastannut, että läksyjen määrä olisi kuormittanut liikaa. Suurimmaksi osin läksyjen määrä oli kuormittanut jokaisessa oppiaineessa sopivasti edelliseen vuoteen verrattuna. Kuitenkin esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin kohdalla läksymäärä oli koettu jopa vähemmän kuormittavaksi. Myös fysiikan ja kemian osalta puolet oppilaista kokivat läksyjen määrän vähemmän kuormittaviksi. (Kaavio 5)



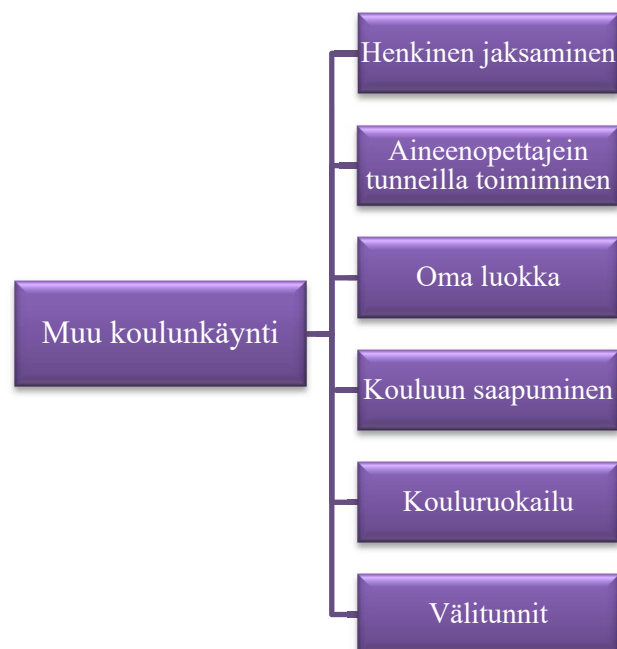
Kaavio 5 Läksyjen kuormittavuus

Haastateltavista kaksi vastasi läksyjä koskeviin kysymyksiin, sillä haastateltavista yhdellä läksyt oli kevennetty pois. Oppilaiden kokemusten mukaan läksymäärä vaihteli oppiaineittain. Yksi haastateltavista toi esille, että esimerkiksi matikan läksyt veivät enemmän aikaa, sillä laskuja on paljon ja ne vaativat osaamista. Läksymäärä tuntui sen vuoksi suurelta. Historian ja yhteiskuntaopin kohdalla oppilas kuitenkin toivoi saavansa enemmän läksyjä. Toinen haastateltava kertoo oman kiinnostuneisuutensa vaikuttavan siihen, kuinka läksymäärän kokee. Itselle epämieluisassa aineessa läksymäärä tuntuu suurelta.

Läksyjen kuormittavuus näkyi haastateltavilla eri tavoin. Toinen haastateltavista nostaa esille läksyjen kuormittaneen enemmän viime vuoteen verrattuna, mutta korostaa sen olevan hyvä asia. Läksyt eivät kuitenkaan ole olleet liian kuormittavia ja ne ovat auttaneet opiskelussa. Yhden haastateltavan mukaan koulumatkoja on voinut hyödyntää läksyjen tekoon uuteen kouluun siirtymisen jälkeen, jonka vuoksi kokee läksymäärän kuormittaneen vähemmän.

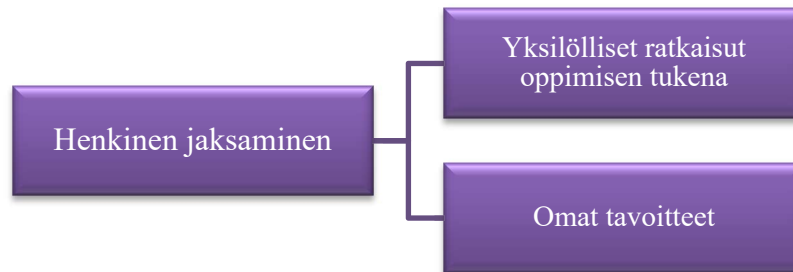
5.1.2 Oppilaiden kokemuksia muusta koulunkäynnistä

Pääluokan **muu koulunkäynti** alle muodostui kuusi yläluokkaa: *henkinen jaksaminen, aineenopettajien tunneilla toimiminen, oma luokka, kouluun saapuminen, kouluruokailu sekä välitunnit*. Yläluokat kuvaamme kuvassa 9.



Kuva 9 Pääluokka **muu koulunkäynti** ja tämän yläluokat

Ensimmäiseksi yläluokaksi muodostui *henkinen jaksaminen*, johon alaluokiksi muodostui yksilölliset ratkaisut oppimisen tukena sekä omat tavoitteet (Kuva 10).



Kuva 10 Yläluokka *henkinen jaksaminen* ja tämän alaluokat

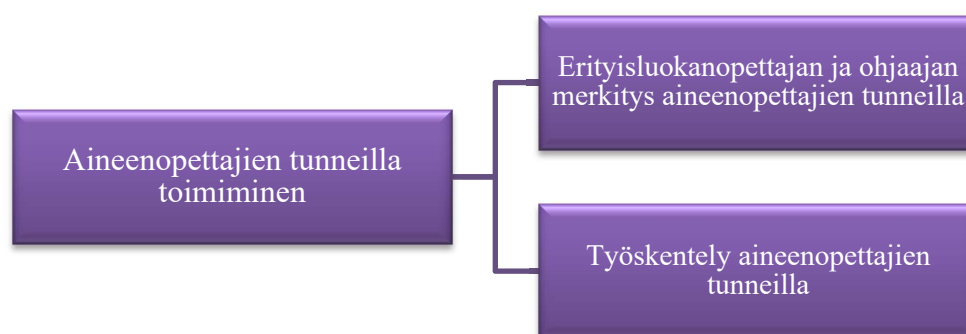
Haastatteluissa yksi haastateltavista tuo esille etäryhmän hyötyjen monipuolisuuden. Uuden toimintamallin myötä hän on saanut yksityiskohtaisempaa opetusta, mutta samalla hänen yksilölliset tarpeensa on huomioitu. Yksilölliset ratkaisut, kuten läksyjen pois jättäminen ja kevennetyt päivät ovat helpottaneet haastateltavan koulunkäyntiä.

”Esim. mulla on tällä hetkellä lukkarissa vaa yks kuuen tunnin päivä viikossa, koska jotenki mä oon nii väsyny niitten päivien jälkeen. -- Mää oon myös ilonen, että on voinu olla suht kevennetty ne koulupäivien pituudet. Seki on tärkeätä mulle.”
(Haastattelu 1)

Toinen haastateltava taas tuo esille lukuvuoden etäryhmässä olleen hänelle henkisesti helpoin kouluvuosi. Syyksi hän mainitsee etäryhmässä toimimisen lisäksi sen, että hän on asettanut omaksi tavoitteekseen peruskoulun suorittamisen, johon hän nyt tähtää.

*”Tää on ollu helpoin vuosi, kouluvuosi mun elämästä oikeastaan. -- Yleensä tässä vaiheessa mulla on jo koulu-uupumus aika pahassa tilanteessa, ku on jo kevät me-
nossa. Nyt mulla ei oo ollu semmosta erityistä koulu-uupumusta.”* (Haastattelu 3)

Aineenopettajien tunneilla toimiminen sisälsi seuraavat alaluokat: erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan merkitys aineenopettajien tunneilla sekä työskentely aineenopettajien tunneilla (Kuva 11).



Kuva 11 Yläluokka *aineenopettajien tunneilla toimiminen* ja tämän alaluokat

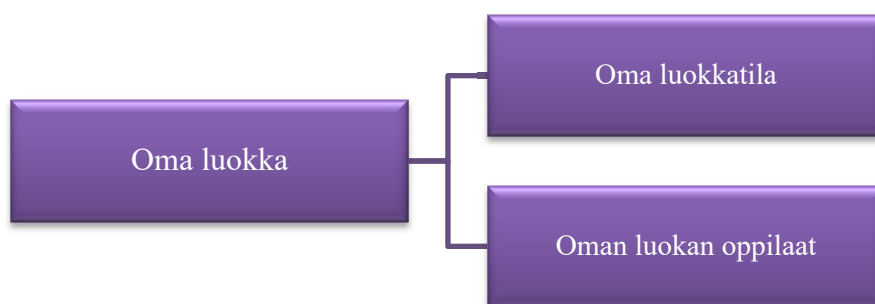
Aineenopettajien tunneilla oppilailla on mukana joko erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Kyselyssä oppilailta kysyttiin, onko oman luokan aikuisen läsnäolo aineenopettajien oppitunneilla tärkeää. Vastausten perusteella vain yksi oppilas kokee oman luokan aikuisen läsnäolon aina tärkeäksi aineenopettajien tunneilla. Kaksi oppilasta kokee erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan läsnäolon joskus tärkeäksi, kun taas noin puolet vastaajista ($n=4$) kokevat heidän läsnäolon aineenopettajien tunneilla tärkeäksi harvoin tai ei koskaan.

Lisäksi kyselyssä selvitettiin, ovatko aineenopettajien tunnit aiheuttaneet oppilaissa jännitystä. Yli puolet vastaajista eivät ole kokeneet aineenopettajien tunneille menemistä jännittäväksi. ”Ei koskaan” vastasi 29 % ($n=2$) ja ”harvoin jännittäväksi” vastasi 29 % ($n=2$). Muut kolme oppilasta olivat vastanneet aineenopettajien tunneille menon jännittäväksi joskus, usein tai aina. Samoin kolme oppilasta on vastannut olleensa joskus, usein tai aina jännittynyt aineenopettajan tuntien aikana. Suurin osa ($n=4$) kokee tunneilla olemisen harvoin jännittävänä.

Haastateltavat tuovat esiin omia kokemuksiaan erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan merkityksestä aineenopettajien oppitunneilla. Yhden haastateltavan mielestä oman luokan aikuisen tuki aineenopettajien tunneilla on tärkeä opetuksen seuraamisen, kysymisen mahdollisuuden ja yleisesti turvan tunteen näkökulmasta. Haastateltavan mukaan isossa ryhmässä toimiminen erityisesti ilman omaa opettajaa tai koulunkäynninohjaajaa olisi hänelle itselleen huonoin oppimisympäristö, sillä yksilöllinen opetus ei olisi tällöin mahdollista. Oman luokan aikuiselta voi kysyä tarvittaessa apua ja muiden oppilaiden tahdissa pysyminen on helpompaa. Kahden muun haastateltavan mukaan erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan läsnäolo ei ole ollut heidän kokemuksensa mukaan tärkeää ja yksi haastateltavista koki sen jopa häiritsevänä.

Kaksi haastateltavaa ovat kertomansa mukaan työskennelleet itsenäisesti aineenopettajien tunneilla. He tuovat esiin hyötynsä aineenopettajan opetuksesta ja pystyneensä seuraamaan tunnin kulkua sekä tekemään annettuja tehtäviä itsenäisesti. Yksi haastateltavista kertoi haastattelussaan, ettei koe tarvitsevänsä tukea myöskään tunneille siirtymisessä.

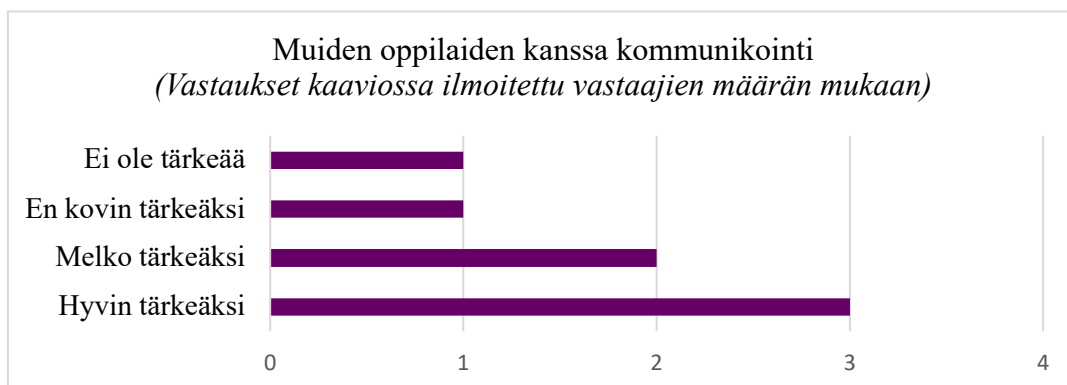
Kolmas yläluokka muuhun koulunkäyntiin liittyvissä asioissa on *oma luokka*. Tämän yläluokan jaoimme kahteen alaluokkaan: oma luokkatila ja oman luokan oppilaat. (Kuva 12)



Kuva 12 Yläluokka *oma luokka* ja tämän alaluokat

Suurin osa oppilaista ($n=4$) kokee viihtyvänsä omassa luokassa aina tai usein, kaksi oppilasta vastasi viihtyvänsä luokassa joskus ja yksi oppilas harvoin. Luokkatilan tärkeydestä kysyttäessä kaksi oppilasta vastasi oman luokkatilan olevan hyvin tärkeä, yhden oppilaan mukaan tämä on melko tärkeä. Yli puolet oppilaista ($n=4$) vastasivat kuitenkin, ettei luokkatila ole kovin tärkeä tai ei ole tärkeä. Haastattelussa yksi oppilas tuo esille luokkatilan olevan hänelle turvapaikka, jossa on vähän oppilaita ilman ylimääräisiä sosiaalisia kontakteja. Käytävällä olon haastateltava kokee osittain jännittäväksi, koska pelkää mitä muut hänestä ajattelevat. Kaksi muuta haastateltavaa eivät koe omaa luokkatilaa tärkeäksi, vaan näkevät oman luokan lähinnä tämän oppilaiden kautta. Toinen haastateltavista tuo esille viihtyvänsä oppitunneilla paremmin aineenopettajien luokissa, koska kokee aineenopettajien hallitsevan paremmin opetettavan aineensa verrattuna erityisluokanopettajaan. Toinen haastateltavista taas kokee voivansa tehdä luokassa tehtävät asiat myös muualla, jonka vuoksi luokkatila paikkana ei ole välttämätön.

Suurin osa ($n=5$) oppilaista kokee muiden oppilaiden kanssa kommunikoinnin vähintään melko tärkeänä. Yksi oppilas kokee, ettei tämä ole kovin tärkeää ja toinen oppilas kokee, ettei kommunikointi muiden oppilaiden kanssa ole tärkeää ollenkaan. (Kaavio 6)



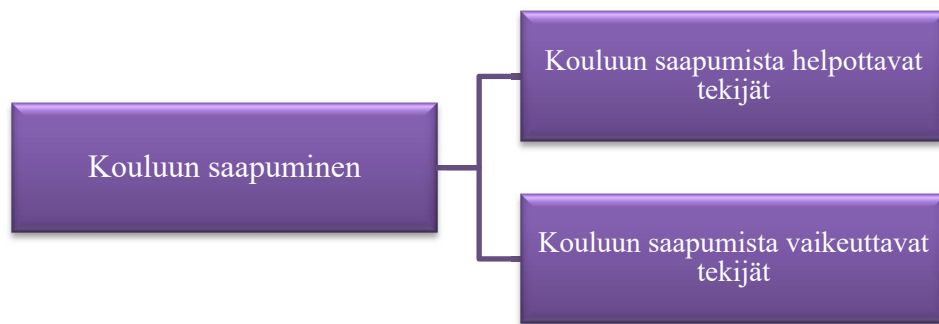
Kaavio 6 Kommunikointi vertaisten kanssa

Melkein kaikki oppilaat ($n=5$) kokevat tulevansa toimeen oman luokan oppilaiden kanssa hyvin. Yksikään oppilaista ei vastannut, ettei tule koskaan toimeen oman luokan oppilaiden kanssa, mutta kahden oppilaan mukaan he tulevat vain joskus toimeen oman luokan oppilaiden kanssa. Kaikissa haastatteluissa haastateltavat kertovat luokkatovereiden olevan heille tärkeitä. Luokkatovereista puhuttaessa jokainen tuo esille oman luokan oppilaat ja heidän kanssaan kommunikoinnin. Haastatteluista ei nouse esiin yleisopetuksen tunneilla olevia oppilaita muuta kuin oppimisen näkökulmasta aineenopettajien tunneilla. Kahdessa haastattelussa tuodaan esille luokkatoverien pysyvyyden tärkeys. Yksi haastateltavista perustelee tätä sillä, että tällöin oppilaat tuntevat toisensa hyvin ja heihin pystyy luomaan luottamuksellisen suhteen. Isossa ryhmässä hän helposti alkaa miettimään, mitä muut ovat hänestä mieltä. Näin ollen pienessä, tutussa ryhmässä toimiminen helpottaa tätä ahdistusta.

”Että ei ois niinku paljon sellasta ylimäärästä sosiaalista niinku kontaktia muitten ihmisten kanssa. -- Mää tosi paljon pelkään, että mää niinku mokaan vaikka jollakin pienellä eleellä. -- Tai ku omassa luokassa on niinku muutama semmonen niinku oppilas, jonka tuntee hyvin, niin niihin voi ikään ku luottaa.” (Haastattelu 1)

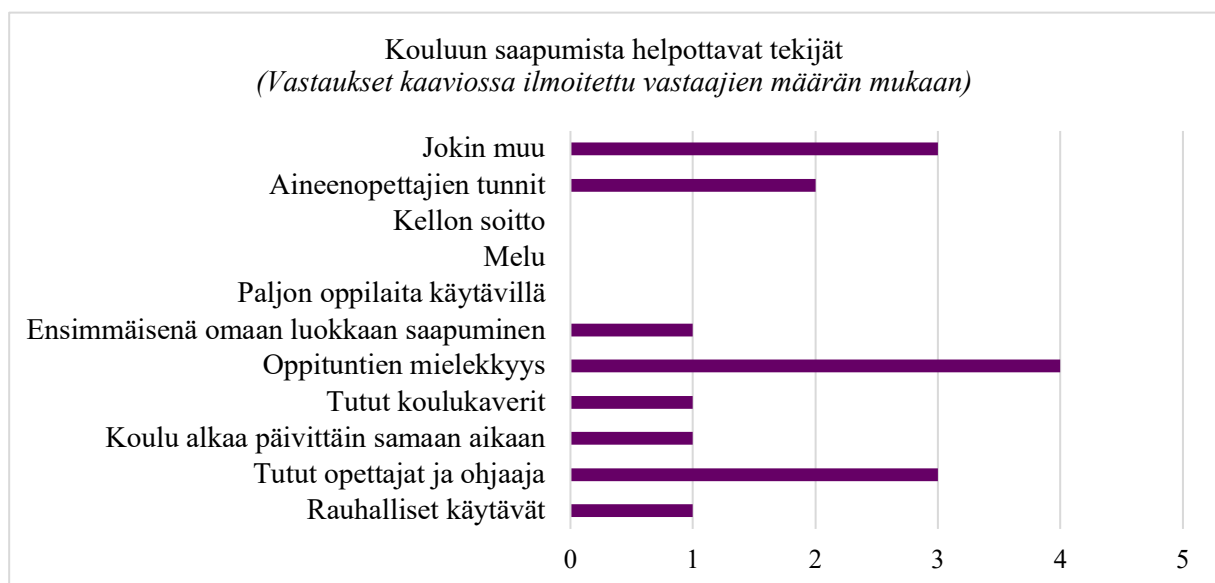
Toinen haastateltava taas tuo esille, että samojen luokkakavereiden kanssa on mukavampi käydä oppitunneilla. Yksi haastateltavista ei koe luokkakavereita ollenkaan tärkeänä, vaan näkee nämä enemmänkin positiivisena lisänä. Hän kertoo kommunikoinnin muiden kanssa olevan mukavaa, muttei koe tätä välttämättömänä.

Neljäs yläluokka on *kouluun saapuminen*, joka on jaettu kahteen alaluokkaan. Nämä alaluokat ovat kouluun saapumista helpottavat tekijät sekä kouluun saapumista vaikeuttavat tekijät. (Kuva 13)



Kuva 13 Yläluokka *kouluun saapuminen* ja tämän alaluokat

Suurin osa oppilaista on yleensä tullut kouluun mielellään syksyn ja talven aikana ($n=4$). Kolme oppilasta on vastannut tulleen kouluun mielellään joskus. Kaikki kokevat koulupäivän pituuden olevan lähes sopiva. Kysyttäessä kouluun saapumista helpottavia ja haastavia tekijöitä, oppilaat vastasivat enemmän helpottavia tekijöitä. Oppituntien mielekkyyden ($n=4$) nähtiin vaikuttavan eniten positiivisesti kouluun saapumisessa. Tämän lisäksi kolme oppilasta oli merkinnyt tutun opettajan ja koulunkäynninohjaajan kouluun saapumista helpottavana tekijänä. Aineenopettajien tunnit oli valinnut helpottavaksi tekijäksi kaksi oppilasta. Yksittäisiä vastauksia olivat esimerkiksi rauhalliset käytävät, tutut koulukaverit sekä tieto siitä, mihin aamulla pitää mennä (avattu kohdasta ”jokin muu”). (Kaavio 7)



Kaavio 7 Kouluun saapumista helpottavat tekijät

Vaikeuttavista tekijöistä eniten oli valittu vaihtoehto ”jokin muu” (n=4). Näistä kolmesta vastauksesta tuli ilmi, että kouluun saapumista vaikeuttaa aikaiset aamut. Lisäksi yksittäisiä haastavia tekijöitä olivat epämieluisat oppiaineet, melu, paljon oppilaita käytävillä ja aineenopettajien tunnit.

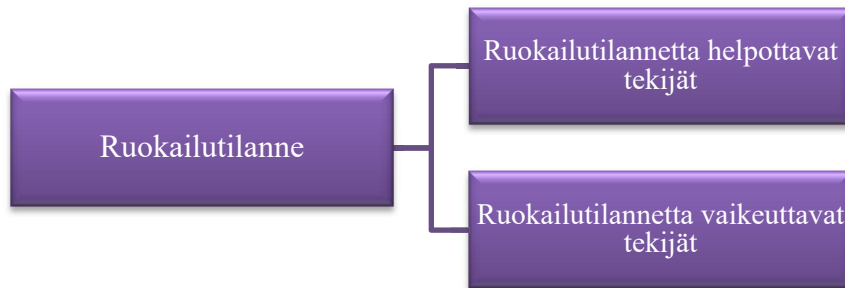
Haastattelussa oppilaat avasit tarkemmin kokemuksiaan kouluun saapumista helpottavista tekijöistä. Kaikkien mukaan mieluisat ja hyödylliset oppiaineet ovat helpottaneet kouluun saapumista, sillä ne motivoivat heitä. Yksi haastateltavista kokee nimenomaan aineenopettajien opetuksen ja asiantuntijuuden olevan motivaattorina kouluun saapumisessa. Tieto päivän aikana tapahtuvasta oppimisesta motivoi tulevaisuuden suunnitelmien kannalta.

Koulun alkamisajankohdalla on tulosten mukaan väliä. Yhden haastateltavan mielestä koulun olisi hyvä alkaa aina samaan aikaan, että tietynlainen rutiini säilyisi yllä. Haastateltavan mukaan tieto siitä, mihin pitää mennä on tärkeää, ettei kouluun saapuessa synny paniikin tunnetta siitä, ettei tiedä oppituntinsa sijaintia. Haastateltavan mukaan olisi helpompaa tietää vain, että kouluun saapuessa tulisi mennä omaan luokkaan. Hän tuo esille, että rauhalliset ja tyhjät käytävät ovat parempi vaihtoehto täysille käytäville kouluun saapuessa. Silloin on rennompaa tunnelma tulla kouluun. Lisäksi koulukavereiden ja opettajan merkitys mainittiin kouluun saapumista helpottavana tekijänä, sillä he ovat tärkeitä koulussa pärjäämisen kannalta. Opettajan asenne ja ymmärrys tuen tarpeita kohtaan on olennaista luokan ilmapiirin kannalta.

Koulun saapumista vaikeutti yhden haastateltavan kohdalla aikaiset aamut, sillä silloin kouluun tuleminen tuntuu vaikeammalta. Haastateltavien mukaan epämieluisat oppiaineet voivat vaikeuttaa kouluun saapumista vaikeuttavana tekijänä. Yhden haastateltavan mukaan epämieluisien aineiden tulisi olla myöhemmin koulupäivän aikana aamun sijaan, jotta kouluun saapuminen ei vaikeutuisi. Toinen haastateltavista kokee, että jos jokin oppiaine ahdistaa, on myös vaikeampi mennä kouluun. Kolmas haastateltavista oli sitä mieltä, että epämieluisat oppiaineet voisivat vaikuttaa kouluun saapumisessa, mutta hänen mukaansa kouluun menemättömyys ei kuitenkaan ollut vaihtoehto.

Muita kouluun saapumisessa vaikeuttavia tekijöitä oli yhden haastateltavan mukaan esimerkiksi se, jos täytyy kulkea täysien käytävien läpi ja ylipäänsä muistaa mennä oikeaan luokkaan. Oppilaiden paljous käytävillä saattaa aiheuttaa tunteen, että muut tuomitsevat vaikkei se olisi-kaan totta. Väen paljous luo ahdistavan tunnelman.

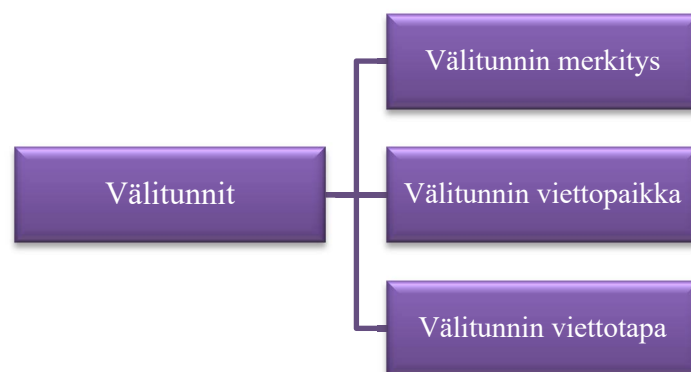
Toiseksi viimeinen yläluokka on *ruokailutilanne*. Tämän yläluokan jaoimme kahteen eri alaluokkaan: ruokailutilannetta helpottaviin tekijöihin ja ruokailutilannetta vaikeuttaviin tekijöihin. (Kuva 14)



Kuva 14 Yläluokka *ruokailutilanne* ja tämän alaluokat

Suurin osa oppilaista kokee ruokailutilanteen yleensä mieluisana ($n=5$). Yli puolet oppilaista ($n=5$) ei koe rauhallista ruokailuympäristöä kovin tärkeäksi. Kaksi oppilasta taas kokee rauhallisen ruokailuympäristön melko tärkeäksi. Kaikki haastateltavat kertovat pitävänsä ruokailutilanteita mieluisina. Siihen vaikuttaa rauhallisuus ja vähäinen väkimäärä. Kaikki tuovat kuitenkin esille pärjäävänsä ruuhkaisessa ruokailussa, mutta samalla se tuo käytännön haasteita. He kertovat esimerkkeinä istumapaikkojen löytämisen vaikeuden ja pitkät jonot. Yksi haastateltava kertoo ruokailutilanteen olevan mieluisa, kun tämä tapahtuu joka päivä samaan aikaan ja on yhtä aikaa samojen kavereiden kanssa. Toinen haastateltava tuo esille melun sekä mieluisana että vaikeuttavana tekijänä. Melu on kivaa silloin, kun tämä hukuttaa hänen ja kavereidensa keskustelut. Kuitenkin hän sanoo, ettei liika melu ole mukavaa.

Viimeisenä yläluokkana muussa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa oli *välitunnit*. Tämän yläluokan jaoimme kolmeen eri alaluokkaan: välitunnin merkitys, välitunnin viettopaikka ja välitunnin viettotapa. (Kuva 15)



Kuva 15 Yläluokka *välitunnit* ja tämän alaluokat

Haastatteluissa kaksi haastateltavaa kertoi välituntien olevan heille tärkeitä. Ensimmäinen haastateltava tuo esille välituntien merkityksen sosiaalisen kanssakäymisen näkökulmasta. Välitunneilla voi olla muiden oppilaiden kanssa, mutta myös rauhoittua ja olla yksin. Toinen haastateltava kokee välitunnit tärkeiksi, jotta voi pitää taukoa opiskelusta. Kolmas haastateltava ei koe välitunteja tärkeiksi, vaan kertoo näkevänsä koulun ajanjaksona. Hän tuo ilmi, ettei häntä haittaisi, vaikka välitunnit poistettaisiin koulupäivistä. Päinvastoin hän kokisi tämän hyvänä asiana, sillä hänen koulussa oloaikansa lyhenisi. Haastateltava näkee välituntien hyvänä puolena ainoastaan luokan vaihtamisen ja silloin tällöin kokeeseen kertaamisen näkökulmasta.

Yli puolet vastaajista (n=4) kokee oman luokkatilan välituntien kannalta vähintään melko tärkeäksi. Luokkatilaa ei koe kovin tärkeäksi kaksi oppilasta ja yksi oppilas ei koe ollenkaan tärkeäksi. (Kaavio 8)



Kaavio 8 Luokkatilan merkitys välitunneilla

Kyselyyn vastanneet oppilaat kokevat välitunneilla olemisen turvalliseksi joko aina (n=5) tai usein (n=2). Haastatteluissa kaikki haastateltavat valitsivat oman luokan mieluiten välitunnin viettopaikaksi. Ensimmäinen haastateltava kertoo valitsevansa mieluummin luokassa vietettävät välitunnit kuin käytävävälitunnit. Haastateltavan mukaan luokassa olevat välitunnit nopeuttavat oppitunnille palaamista. Luokassa ympäristö on rauhallisempi ilman taustamelua, jolloin esimerkiksi keskustelu luokkatovereiden kanssa helpottuu. Haastateltavan mukaan sosiaaliset suhteet ovat hänelle tärkeitä, ja että muut luokan oppilaat pitävät hänestä. Käytävillä haastateltava saattaa miettiä liikaa, mitä muut ajattelevat hänestä. Haastateltava tuo kuitenkin esille, että käytävävälitunneilla hän voisi hyödyntää kuulokkeita saadakseen rauhallisen välitunnin. Kaikkein tärkeintä haastateltavan mielestä on, että välitunneilla on mahdollisuus rauhalliseen ympäristöön, jos ei luokan niin jonkun muun tilan avulla.

Toinen haastateltavista sanoo viettävänsä välitunnit luokassa, sillä siellä hän pystyy helpoiten viettämään aikaa luokkakavereidensa kanssa. Haastateltava kertoo kuitenkin käytävävälituntien olevan hyvä vaihtoehto, jos pystyy viettämään ne luokkakavereiden kanssa. Kolmas haastateltavista ei koe luokkaa tärkeänä välituntien viettopaikkana, sillä hän pystyy tekemään samat asiat muuallakin kuin luokassa. Hän tuo kuitenkin esille, että mikäli välitunnit olisivat käytävällä, toivoisi hän näiden olevan koko luokalle samaan aikaan. Lopulta hän sanoo valitsevansa luokan välituntien viettopaikaksi, koska se on helppo vakiopaikka istumapaikan löytämiselle.

Kyselyn mukaan suurin osa oppilaista viettää välitunnit oman luokan oppilaiden kanssa aina ($n=1$) tai usein ($n=4$). Yksi oppilas viettää välitunnit oman luokan oppilaiden kanssa joskus ja yksi oppilas harvoin. Haastattelussa nousi useita eri tapoja viettää välitunteja, mutta myös toiveita, kuinka välitunteja voitaisiin kehittää. Kaikissa haastattelussa tuli esille luokkakavereiden kanssa yhdessä vietettävä välitunti joko keskustelun tai pelaamisen merkeissä. Kahdessa haastattelussa haastateltavat toivat esille itsenäisen tekemisen välituntien aikana, esimerkiksi puhelimella olon, kirjan lukemisen sekä musiikin kuuntelun. Yhdessä haastattelussa tuotiin esille myös erilaisten pelien pelaaminen välituntien aikana muiden kavereiden kanssa. Haastateltava toivoisi välitunneille enemmän esimerkiksi biljardivuoroja ja että muutkin oppilaat innostuisivat pelaamisesta.

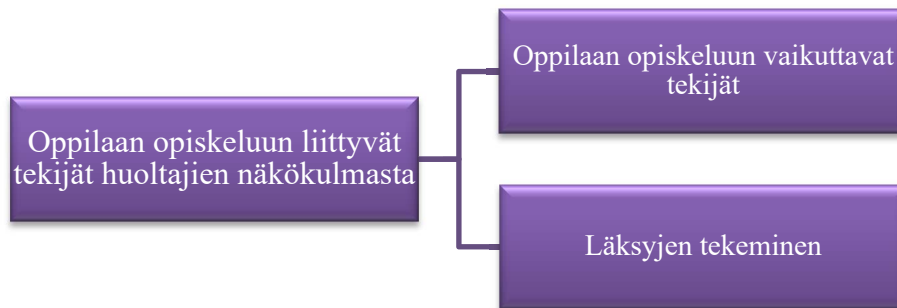
5.2 Huoltajien vastaukset

Huoltajien kyselystä avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin avulla, jonka mukaan eri luokat muodostuivat. Yhdistäväksi luokaksi vastauksista muodostui *huoltajien kokemukset uudesta toimintamallista*. Kuten oppilaiden vastausten kohdalla, myös huoltajien vastaukset esitellään sisällönanalyysissä muodostuneiden pääluokkien pohjalta.

Huoltajista kaksi olivat tehneet kyselyn yksin ja kolme olivat tehneet kyselyn toisen huoltajan kanssa. Tämän perusteella yhteensä kahdeksan huoltajaa on osallistunut kyselyyn. Kyselyn tulokset esitellään vastausten määrän perusteella, joita oli yhteensä viisi.

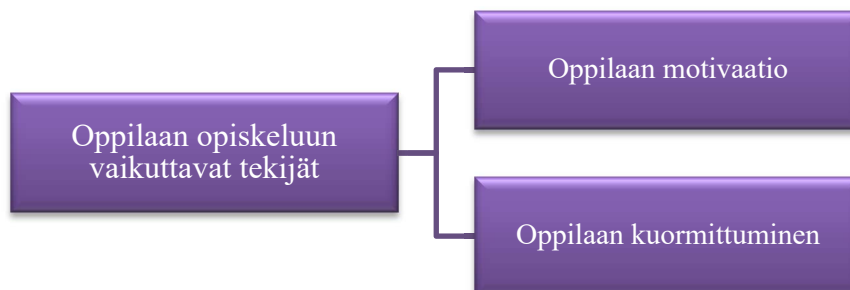
5.2.1 Oppilaan opiskeluun liittyvät tekijät huoltajien näkökulmasta

Ensimmäinen pääluokka huoltajien vastauksista on **oppilaan opiskeluun liittyvät tekijät huoltajien näkökulmasta**. Tämän pääluokan alle muodostui kaksi eri yläluokkaa: *oppilaan opiskeluun vaikuttavat tekijät* sekä *läksyjen tekeminen*. (Kuva 16)



Kuva 16 Pääluokka **oppilaan opiskeluun liittyvät tekijät huoltajien näkökulmasta** ja tämän yläluokat

Oppilaan motivaatio ja oppilaan kuormittuminen ovat alaluokkia *oppilaan opiskeluun vaikuttavat tekijät* -pääluokassa (Kuva 17).



Kuva 17 Yläluokka *oppilaan opiskeluun vaikuttavat tekijät* ja tämän alaluokat

Huoltajilta kysyttiin, onko uusi ympäristö vaikuttanut oppilaan koulunkäynnin motivaatioon. Suurimman osan mielestä uusi ympäristö on vaikuttanut oppilaan motivaatioon: kyllä -vastauksia oli suurin osa (n=4). Vain yhden vastauksen mukaan uusi ympäristö ei ole vaikuttanut motivaatioon. Neljässä avoimessa vastauksessa tuotiin esille, miten motivaation muutos on näky-

nyt. Kaikkien vastausten perusteella oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin on lisääntynyt. Yhdessä vastauksessa motivaation lisääntymiseksi on mainittu aineenopettajien tunnit (Esimerkki 1). Toisessa vastauksessa oppilaan motivaatio on näkynyt innostuksena tutustua uusiin ihmisiin isossa luokassa eli aineenopettajien tunneilla (Esimerkki 2).

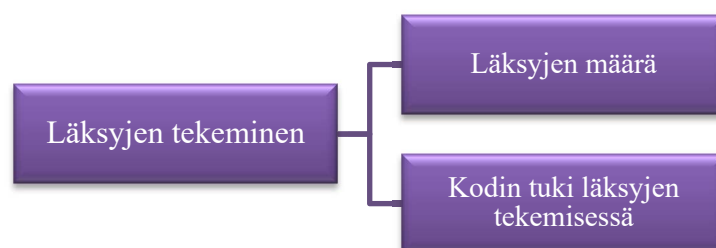
”Motivaatio kasvanut, aineenopettajien tunnit olleet mieluisia.” (Esimerkki 1)

”On yleisesti enemmän innoissaan. Innoissaan myös, jos jutellut tai saanut tuttuja isoista luokista.” (Esimerkki 2)

Huoltajien mukaan aineenopettajien opetukseen osallistumisen ei yleisesti nähty lisänneen oppilaan kuormittavuutta. Neljässä vastauksessa tuotiin esille, ettei aineenopettajien opetus ollut koskaan lisännyt oppilaan kokemaa oppiaineen kuormittavuutta. Yhdessä vastauksessa taas kerrotaan aineenopettajien tuntien lisänneen oppilaan kuormittuneisuutta joskus. Suurimman osan (n=3) mielestä viikkotunti määrä oppilailla on ollut sopiva oppilaan kuormittavuuden kannalta.

Edelliseen vuoteen verrattuna oppilaan kuormittuneisuudella on ollut eroa joskus (n=2) tai harvoin (n=2) huoltajien mukaan. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille, ettei oppilaan kuormittuneisuudella ole ollut koskaan eroa edelliseen vuoteen verrattuna. Kolmessa vastauksessa avattiin tarkemmin, kuinka kuormittavuus on näkynyt oppilaassa. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille kuormittavuus positiivisena asiana. Tämän mukaan oppilas on aiempaan verrattuna panostanut opiskeluunsa enemmän. Kaksi muuta vastausta kertovat kuormittavuuden negatiivisesta ilmenemisestä. Näissä tulee esille, että kuormittuneisuus on näkynyt oppilaassa muun muassa asioiden sujumattomuutena, tunnesäätelykyvyn heikkenemisenä, kouluun lähtemisen hankaluutena, pakko-oireina sekä lepopäivien tarpeen lisääntymisenä.

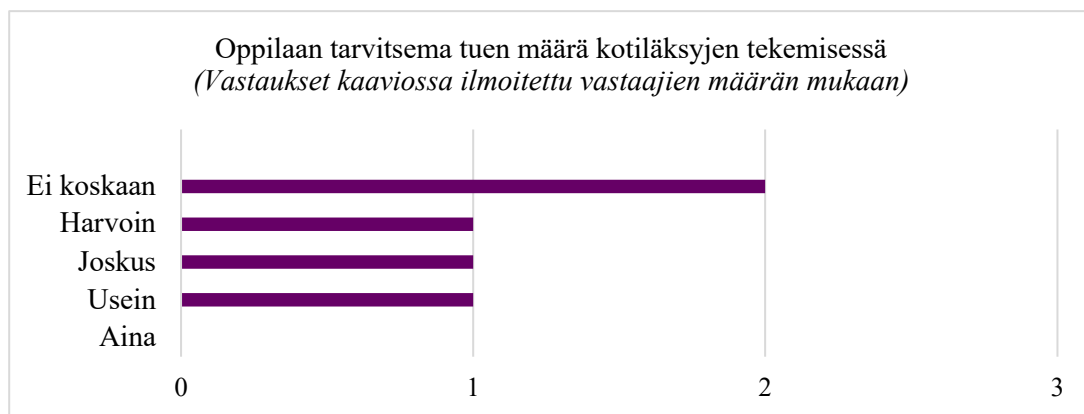
Yläluokan *läksyjen tekeminen* alaluokiksi muodostui kaksi luokkaa, jotka ovat läksyjen määrä sekä kodin tuki läksyjen tekemisessä (Kuva 18).



Kuva 18 Yläluokka *läksyjen tekeminen* ja tämän alaluokat

Kyselyssä huoltajat kertoivat, miten läksymäärä on näyttäytynyt edelliseen vuoteen verrattuna. Huoltajien vastaukset jakautuivat tasaisesti: yksi vastaus vastasi läksymäärän lisääntyneen, kaksi vastausta vastasivat sen olevan vaihtelevaa ja kahden vastauksen mukaan läksymäärää ei ollut muuttunut. Kaksi vastausta kuvaili, kuinka läksymäärä on muuttunut. Molemmissa vastauksissa tuotiin esiin läksymäärän lisääntyneen.

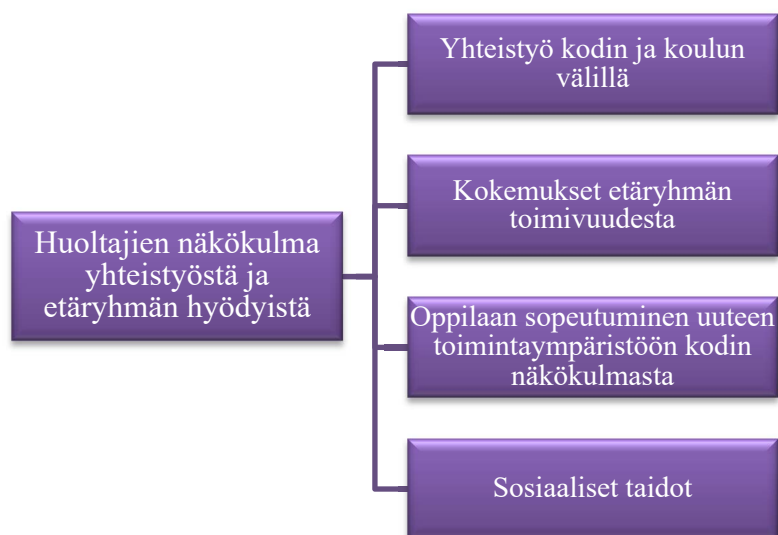
Huoltajien kyselyvastausten perusteella suurin osa (n=3) oppilaista ei tarvitse yleensä enempää tukea läksyjen kanssa edelliseen vuoteen verrattuna. Kahden yksittäisen vastauksen perusteella oppilas tarvitsee tukea enemmän läksyjen kanssa joskus tai usein. (Kaavio 9) Tuen tarve on kahden vastauksen perusteella liittynyt oppiaineiden sisältöihin ja laajuuteen. Lisäksi yhdessä vastauksessa on tuotu esiin oppilaan oma halu opiskella tavoitteidensa saavuttamiseksi. Muissa vastauksissa tuen tarve liittyy toiminnanohjaukseen, kuten toimeen tarttumiseen ja tarkkaavaisuuden ylläpitoon, sekä pakko-oireisiin.



Kaavio 9 Kotitehtävissä tarvittava tuki

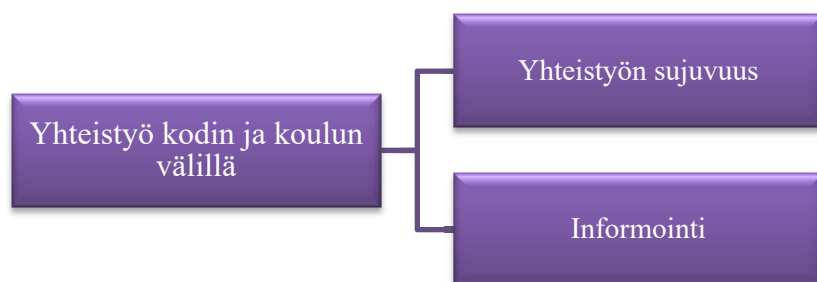
5.2.2 Huoltajien näkökulma yhteistyöstä ja etäryhmän hyödyistä

Toiseksi pääluokaksi huoltajien vastauksista muodostui **huoltajien näkökulma yhteistyöstä ja etäryhmän hyödyistä**. Pääluokan alla on neljä yläluokkaa: *yhteistyö kodin ja koulun välillä, kokemukset etäryhmän toimivuudesta, oppilaan sopeutuminen uuteen toimintaympäristöön kodin näkökulmasta ja sosiaaliset taidot*. (Kuva 19)



Kuva 19 Pääluokka **huoltajien näkökulma yhteistyöstä ja etäryhmän hyödyistä** sekä tämän yläluokat

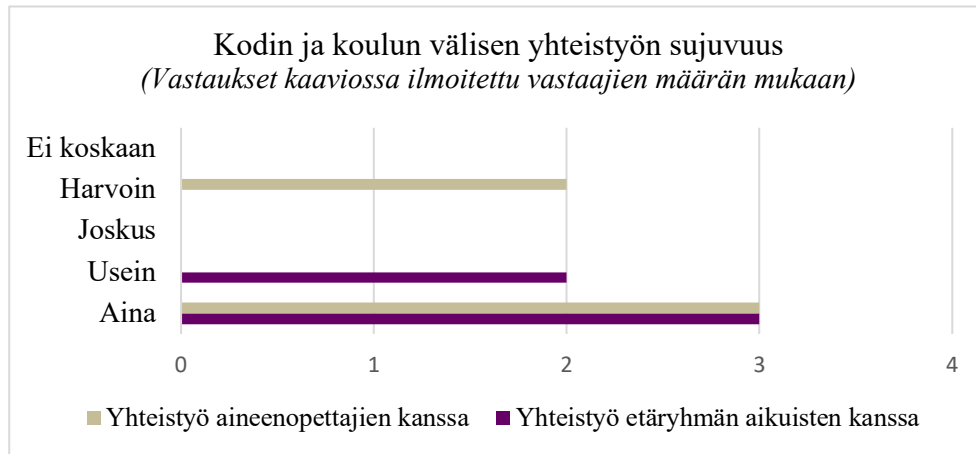
Yhteistyö kodin ja koulun välillä on pääluokan ensimmäinen yläluokka. Tämän yläluokan alla on kaksi alaluokkaa: yhteistyön sujuvuus ja informointi. (Kuva 20)



Kuva 20 Yläluokka *yhteistyö kodin ja koulun välillä* sekä tämän alaluokat

Huoltajat kokevat yhteistyön etäryhmän aikuisten kanssa pääasiassa sujuvaksi. Kolmessa vastauksessa tuodaan esille yhteistyön olevan aina sujuvaa, kun taas kahden vastauksen mukaan yhteistyö on usein sujuvaa. Aineenopettajien kanssa tehtävä yhteistyö jakaa mielipiteitä. Kolmen vastauksen mukaan yhteistyö aineenopettajien kanssa on sujuvaa, kun taas kahdessa vastauksessa tuodaan ilmi, että yhteistyö aineenopettajien kanssa on sujuvaa vain harvoin. (Kaavio 10) Avoimissa vastauksissa huoltajat saivat kertoa, mikä yhteistyöstä tekee helppoa ja mikä haastaa sitä. Yhteistyötä edistäviä tekijöitä ovat vastausten mukaan avoin yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä henkilökemian toimivuus. Haastavina tekijöinä nähdään etäryhmässä opiskelun aikana vallitseva koronapandemia ja kahden vastauksen perusteella aineenopettajien

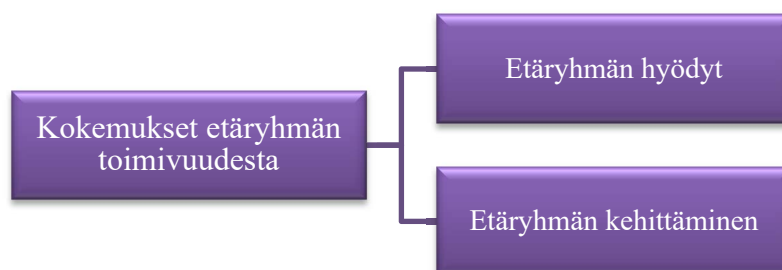
kanssa tehtävän yhteistyön puute. Yhden vastauksen mukaan etäryhmän aikuisten kanssa voisi olla vastavuoroisempaa yhteistyötä.



Kaavio 10 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Suurin osa huoltajista kokee informaation kulkemisen kodin ja koulun välillä riittäväksi. Kahdessa vastauksessa tuodaan esille informoinnin olevan aina riittävää ja kahdessa tämän olevan riittävää usein. Yhden vastauksen mukaan informointi on riittävää vain joskus. Tärkeimpiä yhteydenpitovälineitä ovat Wilma (n=4) ja puhelimella tapahtuva viestintä (n=3). Huoltajien mukaan informointi on ollut riittävää tällä hetkellä. Toiveena informoinnin ja yhteistyön osalta yksi huoltaja mainitsi lisätiedotuksen koulupäivän arjesta esimerkiksi luokan omien sivujen avulla.

Kokemukset etäryhmän toimivuudesta -yläluokka jakautui kahteen alaluokkaan seuraavasti: etäryhmän hyödyt ja etäryhmän kehittäminen (Kuva 21).



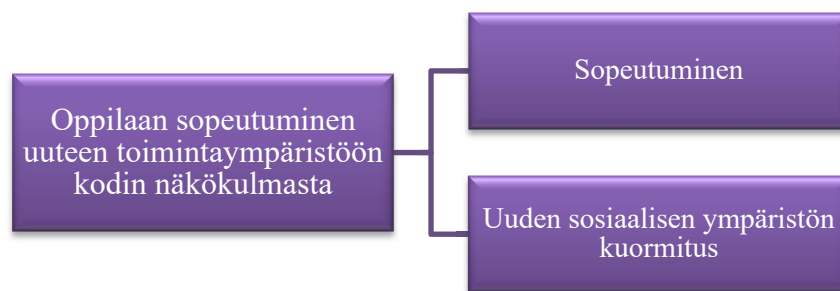
Kuva 21 Yläluokka *kokemukset etäryhmän toimivuudesta* ja sen alaluokat

Kyselyssä huoltajat pystyivät kertomaan, mikäli uudesta toimintamallista on noussut esiin haasteita. Kenenkään huoltajan mukaan toimintamallista ei ole noussut esiin uusia haasteita. Kysyttäessä toimintamallin hyvistä puolista, vastauksissa tuodaan esille aineenopetuksen hyötyjä. Muita esille tuotuja hyviä puolia ovat rauhallisempi ympäristö aiempaan kouluun verrattuna ja toimintamallin sopivuus perheelle. Etäryhmän kehittämisen osalta uusi toimintamalli on koettu tarpeelliseksi. Vastauksessa tuodaan esille, että samanlaista toimintamallia toivottaisiin myös toiselle asteelle (Esimerkki 3).

”Tämä luokka on erittäin hyvä ja tärkeä välimuoto normaalin ja erityisen välille.

Samaa koulumuotoa toivon hartaasti lukio-opintoihin.” (Esimerkki 3)

Alaluokat sopeutuminen ja uuden sosiaalisen ympäristön kuormitus kuuluvat yläluokan *oppilaan sopeutuminen uuteen toimintaympäristöön kodin näkökulmasta* alle (Kuva 22).

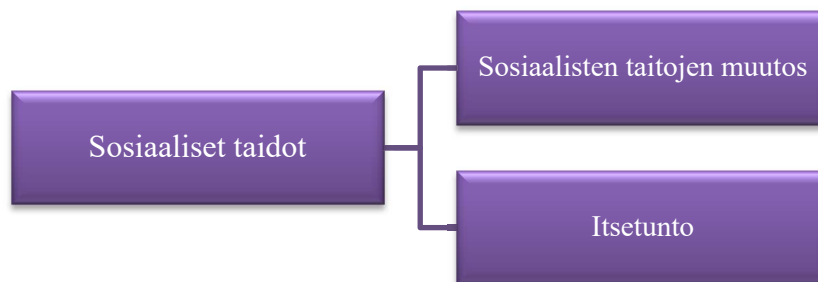


Kuva 22 Yläluokka *oppilaan sopeutuminen uuteen toimintaympäristöön kodin näkökulmasta* ja sen alaluokat

Kaikkien huoltajien vastausten mukaan oppilaat ovat sopeutuneet hyvin uuteen ympäristöön. Yhdessä vastauksessa tuodaan esille erityisesti oppilaan oma innostuneisuus. Vaikka oppilaat ovat sopeutuneet hyvin uuteen ympäristöön, tuovat huoltajat vastauksissaan esiin tätä haasteita tekijöitä. Yhden vastauksen mukaan vain alussa esiintyi haasteita toimintaympäristöön sopeutumisessa. Toisessa vastauksessa kerrotaan syksyn pandemiatilanteella olleen vaikutusta etäryhmän toimintaan sopeutumiseen.

Huoltajien mukaan uusi sosiaalinen ympäristö on saattanut vaikuttaa vaihtelevasti (n=3) tai ei ollenkaan (n=2) oppilaan kuormittavuuteen. Kahden avoimen vastauksen mukaan kuormittavuus on ilmennyt kotiympäristössä kodin ja koulun välisiin siirtymiin liittyen sekä lisääntyneinä pakko-oireina. Yhdessä vastauksessa tuodaan esille kuormittuneisuuden näkyminen koulupäivien jälkeisenä väsymyksenä.

Viimeisenä yläluokkana on *sosiaaliset taidot*, joka on jaettu kahteen eri alaluokkaan seuraavasti: sosiaalisten taitojen muutos ja itsetunto (Kuva 23).



Kuva 23 Yläluokka *sosiaaliset taidot* ja sen alaluokat

Kysyttäessä oppilaiden sosiaalisten taitojen muutoksesta edelliseen vuoteen verrattuna neljän vastauksen mukaan oppilaan sosiaaliset taidot ovat parantuneet. Yhden vastauksen mukaan oppilaalla on välillä ollut haasteita sosiaalisissa taidoissa. Yksi vastaus tuo esille, ettei oppilaan sosiaalisissa taidoissa ole juuri näkynyt muutosta. Yhden vastauksen mukaan oppilaan sosiaalisten taitojen kehitys näkyy keskustelutaitojen parantumisena (Esimerkki 4). Lisäksi vastauksissa tuodaan ilmi, että oppilaan itsetunto on kasvanut sekä rohkeus kokeilla uutta on vahvistunut (Esimerkki 5).

”Vaihtelevasti. Välillä ollut haasteita, mutta toisaalta myös esim. keskustelutaidot parantuneet.” (Esimerkki 4)

”On ehkä taas hivenen rohkeampi kokeilemaan uutta.” (Esimerkki 5)

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitellään tutkielman yhteenveto ja johtopäätökset. Tulosten yhteenvetoa verrataan ja arvioidaan aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Tutkielman tavoitteena oli kaksi tehtävää. Ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia etäryhmän toiminnasta oppilaan oppimisen näkökulmasta. Toisena tehtävänä oli selvittää uuden kouluympäristön vaikuttavuutta oppilaan muun koulunkäynnin ja tämän tukemisen näkökulmasta.

Tutkielma toteutettiin tapaustutkimuksena, sillä toimintamalli etäryhmästä ei ole yleinen. Aiempia tutkimuksia samasta aiheesta tai tällaisesta toimintamallista ei löytynyt. Samankaltaisia toimintamalleja on kuitenkin tutkittu aiemmin, joihin vertaamme oman tutkielmamme tuloksia. Aiemmissa tutkimuksissa autismikirjon oppilaat ovat olleet integroituneena koko-aikaisesti yleisopetuksen ryhmään ja heillä on voinut olla oma koulunkäynninohjaaja mukana oppitunneilla (Osborne & Reed, 2011; Skafle ym., 2020; Teräväinen, 2011). Muun muassa edellisiin tutkimuksiin peilaten tutkielman tulokset ovat pääosin samassa linjassa tulosten kanssa.

Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että sekä huoltajat että oppilaat ovat kokeneet uuden toimintamallin hyödylliseksi. Oppilaiden tietomäärä on laajentunut ja he ovat päässeet hyödyntämään aineenopettajien ammattitaitoa omassa oppimisessaan. Vaikka tietomäärä on lisääntynyt, oppilaat kokivat kuormittavuuden sopivana oppiaineissa, joissa he käyvät aineenopettajien tunneilla. Huoltajat ja oppilaat toivat esille oppilaan motivaation lisääntyneen koulunkäyntiä kohtaan aineenopettajien opetuksen myötä. Suurin osa huoltajista toi esille, ettei etäryhmässä opiskelu ole myöskään vaikuttanut merkittävästi oppilaan kuormittavuuteen. Etäryhmässä opiskelu on nähty myös positiivisena tekijänä oppilaan sosiaalisten taitojen kehitykselle.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää *oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia etäryhmässä toimimisesta oppilaiden oppimisen näkökulmasta*. Uusi toimintamalli nähtiin sekä oppilaiden että huoltajien osalta oppilaiden oppimista edistävänä tekijänä. Oppilaat kokivat osallistuvansa oppitunneilla pääsääntöisesti aktiivisesti, mikä tuki heidän oppimistaan. He kokivat osallistumisen yksilöllisesti, sillä osa osallistui vaihtelevasti yleiseen keskusteluun yleisopetuksen aineenopettajien tunneilla. Kuitenkin yksi haastateltava koki työskentelynsä olevan tehokkaampaa aineenopettajien tunneilla verrattuna etäryhmään. Kyselyn perusteella oppilaat kokivat pystyvänsä keskittymään paremmin aineenopettajien tunneilla kuin etäryhmässä. Haastateltavat nostivat esille etäryhmässä opetuksen keskeytyvän oppituntien ai-

kana. Tämä nähtiin keskittymistä heikentävänä tekijänä. Oppilaiden mukaan keskittymistä edistäviä tekijöitä olivat esimerkiksi hiljainen tila, selkeä tehtävänanto ja mielenkiintoinen aihe. Sciutto, Richwine, Mentrikoski ja Niedzwiecki (2012) ovat tuoneet tutkimuksessaan esille autismikirjon oppilaiden koulutyöskentelyä tukevia tekijöitä. Niitä olivat muun muassa selkeät ohjeet, rutiinit ja tauon pitämisen mahdollisuus. (Sciutto ym., 2012.) Myös Sanahuja-Gavaldà ja Qinyi (2012) ovat korostaneet struktuurin merkitystä oppimiseen. Tämän lisäksi ennakoiminen on tärkeää autismikirjon oppilaiden koulunkäynnissä. (Sanahuja-Gavaldà & Qinyi, 2012.)

Suurin osa oppilaista kokivat aineenopettajien opetuksen olevan tärkeää omalle oppimiselleen ja oppivansa hyvin aineenopettajien opetuksessa. Lisäksi huoltajien näkökulmasta oppilaiden motivaatio koulunkäyntiä kohtaan oli lisääntynyt kuluvan vuoden aikana. Aineenopettajien tunnit mainittiin motivaatiota kasvattavana tekijänä sekä huoltajien että oppilaiden näkökulmasta. Tutkielmamme tulosten perusteella uudessa toimintamallissa sekä omalla luokalla että mahdollisuudella osallistua aineenopettajien opetukseen yleisopetuksen ryhmässä on paikkansa. Oppilaiden vastauksista ilmeni tuen tarpeiden vaihtelu yksilöllisesti. Jollekin pienemmässä ryhmässä toimiminen aineenopetuksen osalta nousi tärkeäksi tekijäksi oppimisen kannalta, kun taas osa koki isomman ryhmän tukevan oppimistaan. Oppilaiden omassa luokassa pidettävät aineenopettajien tunnit mahdollistavat yksilöllisemmän ja strukturoidumman opetuksen. Sitä vastoin yleisopetuksen tunneilla osa oppilaista koki saavansa oppimiseensa tukea aineenopettajan asiantuntijuuden lisäksi muilta oppilailta. VETURI-hankkeen (2013) tulokset osoittavat samankaltaisia tuloksia autismikirjon oppilaiden oppimisen kannalta. Opetus oli tehokkainta, kun oppilas kävi osassa oppiaineista yleisopetuksen tunneilla ja sai osittain pienryhmäopetusta. (Kokko ym., 2013, s. 25–26.)

Aineenopettajien opetus on mahdollistanut laajemman tietomäärän omaksumisen oppilaiden kokemusten perusteella. Aiempina vuosina oppilailta oli karsittu tietomäärää pois tuen tarpeen perusteella. Tähän verrattuna oppilaat kokivat tietomäärän lisääntyneen paljon. He toivat esille sen olevan kuitenkin positiivinen asia erityisesti oppiaineissa, jotka ovat heille mielenkiintoisia. Huoltajat toivat esille, ettei aineenopettajan opetukseen osallistuminen ole juurikaan ilmennyt oppilaiden kuormituksen lisääntymisenä. Kuormituksessa ei ole ollut edelliseen vuoteen verrattuna merkittävää eroa. Ilmetessään se on näkynyt muun muassa tunnesäätelykyvyn heikkenemisenä ja asioiden sujumattomuutena. Oppilaiden mukaan läksyjen määrä ja sen kuormittavuus on ollut pääosin sopivaa tai jopa vähäisempää verrattuna edelliseen vuoteen ja sen koetaan vaihtelevan oppiaineittain. Huoltajien näkökulmasta kotitehtävien määrän muutos on vaihdellut, mutta tehtävien tekemiseen tarvittun tuen määrä ei suurimman osan kohdalla ole muuttunut.

Jos oppilaat ovat tarvinneet tukea, se on liittynyt oppiaineiden sisältöihin ja laajuuteen sekä toiminnanohjaukseen.

Savolaisen (2009) mukaan opetuksessa tärkeintä on se, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Opettajan opettamisella luokassa ja hänen vuorovaikutuksellaan oppilaiden kanssa on merkitystä oppilaiden oppimiseen. Tällä on tutkimuksen mukaan enemmän merkitystä kuin sillä, tapahtuuko opetus erityisluokassa vai luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Savolainen, 2009.) Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota monikanavaisen opetukseen, sillä autismikirjon oppilas hyötyy siitä (Moilanen ym., 2012). Oppilaiden vastauksista nousi esille opettajan opettamisen merkitys heidän oppimisilleen. He kertoivat hyötyvänsä aineenopettajien opetuksesta heidän asiantuntijuutensa vuoksi. Myös monipuoliset opetusmenetelmät, eli opetuksen käytännön toteutus, nousivat esille tutkielman tuloksissa oppimista edistävinä tekijöinä. Oppilaat toivoivat esimerkiksi enemmän käytännön kokeita ja väittelykeskusteluja opetukseen. Aineenopettajien tunneilla oppilaat kokivat vertaisarvioinnin muiden oppilaiden kanssa edistävän oppimistaan.

Plimleyn ja Bowenin (2006) mukaan autismikirjon oppilaan keskittymistä voi häiritä kuuloaistiin liittyvät ärsykkeet. Musiikki on usein keskittymistä edistävä tekijä, mutta muunlaiset äänet voivat häiritä keskittymistä. (Plimley & Bowen, 2006, s. 41–42.) Jonesin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa tuotiin esille, että oppilaat pystyvät osallistumaan oppitunneille paremmin, kun heidän aistitarpeisiinsa vastataan (Jones ym., 2020). Haastatteluista nousi esille aiempien tutkimusten kanssa samankaltaisia huomioita, kun oppilaat kertoivat kuuloaistiin liittyvistä tekijöistä osana keskittymistään. Oppitunneilla keskittymistä ylläpitäviksi tekijöiksi nousivat oman musiikin kuuntelu sekä luokkatilan hiljaisuus. Keskittymistä häiritsi luokkatovereiden keskustelut, joihin oppilaat kiinnittivät huomiota.

Motivaatio uuden oppimiseen oli yksi oppimista edistävästä tekijöistä tutkielmassa. Motivaatioon vaikuttivat olennaisesti oppilaiden omat mielenkiinnonkohteet ja tieto oman oppimisen edistymisestä. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös muun muassa Teräväinen (2011) sekä Ruijs ja Peetsma (2009) tutkimuksissaan. Teräväisen mukaan oppilaan oma sisäinen motivaatio edistää autismikirjon oppilaan oppimista huomattavasti (Teräväinen, 2011). Ruijs ja Peetsma (2009) taas tuovat esille, että erityisen tuen oppilaiden motivaatio voi nousta tai laskea inklusiiviseen opetukseen osallistuttaessa. Merkittävänä tekijänä motivaation muuttumiselle on akateeminen suoriutuminen vertaisiin nähden. Akateemisen suoriutumisen ollessa sama tai parempi kuin samanikäisillä oppilailla, oppilaiden motivaatio oppimista kohtaan on korkea. (Ruijs

& Peetsma, 2009.) Kyselyiden ja haastatteluiden perusteella voidaan sanoa, ettei oppilaiden motivaatio oppimiseen ole laskenut aineenopettajien opetuksen myötä. Päinvastoin motivaatio on pääasiassa noussut. Tulokset ovat siis samansuuntaisia aiempiin tutkimuksiin verrattuna: etäryhmän oppilaiden akateemiset taidot olivat samantasoisia vertaistensa kanssa. Lisäksi heillä oli sisäinen motivaatio oppimiseen. Huoltajien mukaan oppimisen motivaation nousu oli pääasiassa seurausta kouluympäristön vaihtumisesta, sillä oppilailla on ollut mahdollisuus osallistua aineenopettajien opetukseen.

Tutkielman tarkoituksena oli myös selvittää, *kuinka uusi kouluympäristö on näyttäytynyt oppilaiden muussa koulunkäynnissä ja sen tukemisessa*. Kuluvan vuoden aikana uusi kouluympäristö on tukenut oppilaiden koulunkäyntiä. Oman luokan merkitys yleisopetuksen koulussa on mahdollistanut oppilaiden yksilölliset tuen ratkaisut, kuten kevennetyt koulupäivät ja läksyjen pois jättämisen. Sciutton ja kollegoiden (2012) mukaan opettajien joustavuus ja ennustettavuus on nähty tärkeinä autismitieteen oppilaiden kohdalla. Selkeät tavoitteet lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys huomioiden ovat välttämättömiä autismitieteen oppilaiden kohdalla. (Sciutto ym., 2012.)

Yhden haastateltavan mukaan lukuvuosi etäryhmässä on ollut hänelle helpoin kouluvuotensa. Huoltajat toivat osaltaan vain positiivista palautetta etäryhmän toiminnasta eikä huonoja puolia toimintamallista nostettu esiin. Yhteistyö etäryhmän aikuisten kanssa on ollut huoltajien mukaan sujuvaa ja yhteistyö aineenopettajien kanssa koettiin osittain sujuvaksi. Huoltajat kertoivat yhteistyön olleen avointa, mutta myös siihen liittyviä kehittämiskohteita tuotiin esille. Etäryhmän aikuisten osalta toivottiin lisää vastavuoroisuutta, kun taas aineenopettajien kanssa tehtävää yhteistyötä ei kaikkien mukaan ole ollut. Informointi on kuitenkin koettu riittäväksi ja parhaita välineitä yhteydenpitoon ovat olleet Wilma ja puhelin. Toimintamalli nähtiin tarpeellisena ja toimivana oppilaan oppimista ja kehitystä tukevana ympäristönä. Samanlaista toimintamallia toivottiin myös toiselle asteelle.

Huoltajien näkökulmasta oppilaat ovat sopeutuneet hyvin uuteen ympäristöön. Yhden huoltajan mukaan vain alussa sopeutumisessa oli haasteita. Korona-ajan tuoma ahdistus nähtiin haasteena sopeutumisen kannalta, josta voidaan päätellä, ettei sopeutuminen ollut riippuvaista etäryhmän toiminnasta vaan ulkopuolisista tekijöistä. Uusi kouluympäristö on vaikuttanut oppilaiden kuormittavuuteen vaihtelevasti tai ei ollenkaan. Myös oppilaiden vastauksista oli nähtävissä heidän sopeutumisensa uuteen kouluympäristöön. Esimerkiksi aineenopettajien tunteihin liitty-

vää jännitystä ei suurimmalla osalla oppilaista ole ollut, vaikkakin muutama oppilas koki tunneille menemisen ja siellä olemisen jännittäväksi. Tuen tarve oman luokan aikuisesta aineenopettajien opetuksessa vaihteli yksilöllisesti: muutamalle oppilaalle se oli hyvin merkityksellistä. Osa oppilaista taas koki erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan läsnäolon vähemmän tärkeänä ja haastatteluiden perusteella jopa häiritsevänä.

Oman luokan oppilaat näyttäytyivät tärkeinä oppilaiden koulunkäynnille. Kuitenkaan itse luokkatila ei osoittautunut suurimmalle osalle oppilaista kovin tärkeäksi. Vain yhden haastateltavan mukaan oma luokka osoittautui välttämättömäksi koulunkäynnin ja tuen kannalta. Toiset haastateltavat eivät nähneet oman luokkatilan merkitystä omassa koulunkäynnissään. Kaikki haastateltavat toivat esille luokkakavereiden merkityksen koulussa viihtymisen kannalta. Tämä on varmasti osaltaan edistänyt oppilaiden sopeutumista. Muiden kuin oman luokan oppilaiden merkitystä sopeutumisen kannalta oppilaat eivät itse tuoneet esille. Huoltajien mielestä uusi kouluympäristö on vaikuttanut oppilaiden sosiaalisiin taitoihin positiivisesti esimerkiksi keskustelutaitojen parantumisena ja itseluottamuksen kasvuna.

Kouluun saapumista helpottavia tekijöitä olivat oppilaiden mielestä aineenopettajien opetuksesta koettu hyöty ja oppituntien mielekkyys. Myös huoltajat kertoivat aineenopettajien tuntien näyttäytyneen hyödyllisinä. Etäryhmän toimivuuden näkökulmasta oma luokka ja tutut koulukaverit toimivat helpottavana tekijänä. Yksilölliset erot olivat näkyvissä myös kouluun saapumisen osalta. Yhden haastattelun perusteella uusi ympäristö saattaa näyttäytyä kouluun saapumista hankaloittavana tekijänä esimerkiksi suurten oppilasmäärien takia. Pesonen, Kontu, Saarinen ja Pirttimaa (2016) toivat esille opettajan arvojen ja vuorovaikutuksen merkityksen oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa (Pesonen ym., 2016). Tutkielmamme tuloksissa tutut opettajat ja koulunkäynninohjaaja nousivat esille kouluun saapumista helpottavana tekijänä melkein puolella vastaajista. Haastattelussa tuotiin ilmi, että opettajan asenteella ja ymmärryksellä on ollut merkitystä luokan ilmapiiriin luomiseen.

Kouluympäristön muun toiminnan osalta ruokailutilanteet näyttäytyivät toistuvina mieluisina hetkinä, joissa tärkeää on omien luokkatovereiden läsnäolo ja ruuhkattomuus. Haastateltavat täydensivät, että ruuhkattomuudella tarkoitettiin istumapaikkojen helppoa saatavuutta ja melutason sopivaa voimakkuutta. Oppilaiden paljoutta ei kuitenkaan koettu ahdistavaksi. Välituntien osalta oman luokan oppilaat nähtiin tärkeänä ja välitunnit vietettiin mielellään oman luokan oppilaiden kanssa tai yksin. Välituntien merkitys nähtiin opiskelusta irrottautumisena, jolloin

oli mahdollisuus tehdä jotain aivan muuta. Kyselyn mukaan oman luokkatilan tärkeys välituntien viettopaikkana jakoi mielipiteitä. Osalle oma luokkatila oli hyvin tärkeä, kun taas toiset eivät pitäneet sen roolia merkittävänä. Haastateltavienkin kokemukset erosivat toisistaan, mutta kaikki kuitenkin valitsivat oman luokan välituntipaikaksi kaikista mieluiten.

Samantyyppistä toimintamallia on tutkittu Mikolan (2011) tutkimuksessa. Yleisopetuksen koulussa oli integroituneena kaksi erityisluokkaa, joista oppilaat integroituivat yleisopetuksen tunneille eri oppiaineissa. Oppilailla ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta siirtyä erityiskoulun opetukseen. Tutkimuksessa toimintamallin haasteena nähtiin oppilaiden ryhmään kuulumattomuuden tunteet oppituntien aikana, sillä opetusryhmä vaihteli yleisopetuksen luokan ja erityisluokan välillä. Tällä oli merkitystä oppilaan sosiaalisten taitojen kehitykselle negatiivisessa mielessä. (Mikola, 2011, s. 14, 103–108 & 181–182.) Tutkielmassa tulee esille omaan luokkaan liittyvä ryhmään kuulumisen tarve. Oppilaiden mukaan oman luokan vertaisten kanssa kommunikointi oli tärkeää ja suurin osa koki viihtyvänsä omassa luokassaan. Haastatteluista nousi esille samojen luokkakavereiden kanssa toimimisen merkitys, jotta heihin pystytään luomaan luottamuksellinen suhde. Kuitenkaan yleisopetuksen ikätovereita ei tuotu haastatteluissa esille muuten kuin oppimisen tuen kannalta. Oma luokka koettiin tärkeänä paikkana, johon voi kiinnittyä ja josta on hyvä käydä yleisopetuksen tunneilla.

Etäryhmän oppilailla oli vaihtelevat kokemukset koulunkäynninohjaajan tai erityisluokanopettajan merkityksestä aineenopettajien tunneilla. Ohjaajan merkitys autismitutkimuksen oppilaan oppimisen tukemisessa yleisopetuksen luokassa tuli esille Teräväisen (2011) tutkimuksessa. Oppilaalla oli mukanaan oppitunneilla koulunkäynninohjaaja. Tämän merkitys korostui erityisesti muutosvaiheissa, eli esimerkiksi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Aluksi ohjaajaa tarvittiin enemmän tunneilla, mutta pikkuhiljaa ohjaajan läsnäoloa voitiin vähentää. (Teräväinen, 2011, s.142–165.) Osa etäryhmän oppilaista koki oman luokan aikuisen merkityksellisenä oman oppimisen ja toiminnan tukena. Osa taas oli saavuttanut vaiheen, jossa oman luokan aikuisen läsnäololla ei nähty olevan enää suurta merkitystä aineenopettajien oppitunneilla.

Autismitutkimuksen oppilaiden kohdalla on isompi riski joutua kiusatuksi. Riski on suuri varsinkin yleisopetuksen koulussa opiskeleville autismitutkimuksen nuorille, joilla on sosiaalisen ymmärryksen vajetta ja käyttäytymisen haasteita. (Forrest ym., 2020; Humphrey & Hebron, 2015.) Skafle ja kollegat (2020) toivat esille autismitutkimuksen oppilaiden kokeneen kiusaamista yläkoulun aikana. Lukiossa ollessaan he olivat kokeneet sosiaalisten suhteiden olleen merkityksellisiä sosiaalisten

taitojen oppimisen kannalta. (Skafle ym., 2020.) Tutkielmamme tuloksissa ei tuotu esille samansuuntaisia vastauksia oppilaiden tai huoltajien osalta. Huoltajat eivät tuoneet esille uudesta koulumallista nousseen uusia haasteita, vaan heidän mukaansa oppilaat ovat sopeutuneet etäryhmään ja uuteen kouluympäristöön hyvin.

Skaflen ja kollegoiden (2020) artikkelin mukaan autismikirjon opiskelijat mainitsivat vertaisryhmän kanssa kommunikoinnin olleen tärkeä omien sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Kommunikaatio vertaisten kanssa lisäsi heidän sosiaalista tietoisuuttaan ja he oppivat lukemaan paremmin sosiaalisia tilanteita. (Skafle ym., 2020.) Sciutto ja kollegat toivat esille tutkimuksessaan opettajan merkityksen autismikirjon oppilaan sosiaalisten taitojen kehityksessä. Tärkeänä nähtiin ymmärryksen lisääminen autismikirjon osalta ja vertaissuhteiden vahvistaminen. Näin koulut pystyvät edistämään autismikirjon oppilaan sosiaalista kehitystä. (Sciutto ym., 2012.) Opettajien kouluttautuminen takaa paremmat lähtökohdat oppilaiden sosiaalisen käyttäytymisen tukemiselle (Osborne & Reed, 2011). Myös Kalyveza ja kollegat (2020) toivat esille autismikirjon oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyvän vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kalyveza ym., 2020). Tutkielman tulokset ovat samansuuntaisia näiden tulosten kanssa: vertaiset ovat tärkeitä sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Oppilaat kokivat muiden oppilaiden kanssa kommunikoinnin merkityksellisenä ja huoltajien mukaan oppilaiden sosiaaliset taidot olivat kehittyneet kuluneen lukuvuoden aikana positiiviseen suuntaan.

Autismiliitto on tutkinut vuoden 2017 aikana, mitä autismikirjon nuoret ja heidän vanhempansa toivovat nuorten siirtymävaiheiden osalta. Raportista nousi esille vanhempien toive koulun tuen lisääntymisestä siirtymävaiheessa. Tuen ja neuvonnan lisäksi vastauksissa nousi esille toive nuorten mahdollisuudesta siirtymien harjoitteluun. (Lehmonen, 2021.) Clarkin ja Adamsin (2020) kartoituksessa autismikirjon oppilaiden vanhemmat olivat huolissaan lastensa riittävästä tuen saannista inklusiivisessa kouluympäristössä (Clark & Adams, 2020). Etäryhmän oppilaista suurimman osan tavoitteena on siirtyä peruskoulun jälkeen lukioon, jossa opiskelu tapahtuu isoissa ryhmissä. Toimintamalli on tarjonnut oppilaille mahdollisuuden opiskella isossa ryhmässä toimien samalla toiselle asteelle siirtymistä helpottavana tekijänä. Etäryhmän toiminta nähtiin tällaisenaan sopivaksi ja yksi huoltaja toi esille toiveen toimintamallin kokeilemisesta myös toisella asteella.

7 Pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää etäryhmän oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia uuden toimintamallin toiminnasta oppimisen ja muun koulunkäynnin kannalta. Kuten tulokset osoittavat, uusi toimintamalli on koettu hyödyllisenä ja toimivana tukien oppilaan oppimista ja muuta koulunkäyntiä. Pyyntö tutkielman tekemiseen tuli erityiskoululta, jonka vuoksi etäryhmän toimintaan liittyvien kokemusten tutkiminen oli tarkoituksenmukaista. Erityiskoulun oli tärkeää saada tietoa toimintamallin toimivuudesta ryhmän toiminnan ja jatkosuunnitelmien vuoksi.

Motivaatio näyttäytyy tärkeänä osana oppimista (Teräväinen, 2011; Ruijs & Peetsma, 2009). Yhdeksi keskeisimmäksi tulokseksi tutkielmassa nousi oppilaiden ja huoltajien kokemukset oppilaan motivaation kasvusta oppimista kohtaan. Opettajien asiantuntijuudella oli suuri merkitys motivaatioon oppilaiden haastatteluiden perusteella. Etäryhmään tutustuessamme erityisluokanopettaja toi esille, ettei hänen tietonsa riitä vastaamaan kaikissa oppiaineissa aineenopettajien tavoin oppilaiden tiedollisiin tarpeisiin. Etäryhmän kaltainen toimintamalli hyödyttääkin oppilaita, joiden kognitiiviset taidot ovat hyvät, mutta muulta osin koulunkäynnissä tarvitaan erityistä tukea. Erityisluokan ja aineenopettajien opetus yhdistettynä vastaa oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja sitä kautta motivoi koulukäyntiin. Tuloksissa oppilaiden motivoituminen esiintyi innokkuutena uuden opiskeluun sekä koulussa että vapaa-ajalla. Hyödylliseksi ja mielekkäiksi koetut oppiaineet olivat lisänneet oppimisen merkityksellisyyttä. Tämä osoittaa aineenopettajien opetuksen tarpeellisuuden. Motivaation rooli tulisikin ottaa huomioon autismikirjon oppilaan opetuksen suunnittelussa.

Toiseksi merkittäväksi oppimista edistäväksi tekijäksi nousi opetuksen selkeä struktuuri ja monipuoliset opetusmenetelmät. Tunneilla toimimista ja oppimista helpottaa selkeä ohjeistus. Lisäksi monipuoliset opetusmenetelmät helpottavat oppimista, kun oppiminen ei tapahdu vain yhden aistikanavan kautta. Tutkielmamme tulokset ovat samansuuntaisia muiden tutkimusten kanssa (Sanahuja-Gavaldà & Qinyi, 2012; Sciutto ym., 2012). Monipuoliset opetusmenetelmät oppimisen edistäjinä tulivat esille haastateltavien osalta erityisesti opetuksen kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä. Aineenopettajien tunneilla vertaisten kanssa oppimista on mahdollista toteuttaa monipuolisemmin oppilasmäärän vuoksi verrattuna erityisluokkaan. Vertaisten keskinäistä oppimista onkin hyvä tukea yleisopetuksen oppilaiden ja pääosin erityisopetusta saavien oppilaiden yhteisillä oppitunneilla.

Muuhun koulunkäyntiin liittyvissä tekijöissä toimintamallin vaikutus näkyi oppilaiden sosiaalisten taitojen kehityksessä positiivisesti. Oppilaat itse korostivat muiden kanssa kommunikoinnin tärkeyttä varsinkin oman luokan oppilaiden kesken. Omat luokkatoverit osoittautuivat merkittäväksi koulunkäynnin kannalta. Vaikka haastateltavat nostivat muut koulun vertaiset tärkeiksi vain oppimisen näkökulmasta, huoltajien vastauksista ilmeni oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen ja itsetunnon vahvistuminen. Isossa ryhmässä toimimisella on oletettavasti ollut osansa sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Voi myös olla, että jo kokemus yleisopetuksen ryhmässä ja koulussa pärjäämisestä muiden vertaisten keskellä on nostanut oppilaiden itsetuntoa.

Jatkoa ajatellen opettajilla voisi olla yhä suurempi rooli erityistä tukea saavien oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välisen kommunikoinnin tukemisessa. Niin kuin aiemmat tutkimukset osoittavat opettajilla on tärkeä rooli vertaissuhteiden muodostumisessa autismikirjon oppilaiden osalta ja tietoisuuden jakamisessa erilaisuutta koskien (Osborne & Reed, 2011; Sciutto ym., 2012). Muiden vertaisten kanssa kommunikointi voisi parantaa entisestään sosiaalisten taitojen kehitystä ja laajentaa kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta. On kuitenkin tärkeää, että oppilaat voivat kokea kuuluvansa ainakin yhteen ryhmään. Tämän tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaat kokevat kuuluvansa osaksi etäryhmää.

Etäryhmä oli suunniteltu siinä olevien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden lähtökohdista. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tulisi ottaa huomioon myös jatkossa autismikirjon tai muun neuropsykiatrisen diagnoosin saaneiden oppilaiden kohdalla opetusta suunniteltaessa. Jokaisella oppilaalla on omat vahvuutensa ja kykynsä, joita ei tulisi jättää huomiotta. Tutkielman tulosten hyödyllisyys näkyi jo tutkielman prosessin aikana ryhmän toiminnan kehittämisessä, mikä tuli ilmi haastatteluiden yhteydessä. Oppilaiden kyselyn vastausten perusteella omaa luokkaa välituntien kannalta ei nähty tärkeänä. Kyselyn jälkeen ryhmässä oli kokeiltu välituntien viettämistä käytävillä oman luokan sijaan. Näin ollen oppilaiden oli mahdollista kokea, miltä välituntien viettäminen käytävillä tuntuisi. Kokeilusta huolimatta haastatteluissa oppilaat valitsivat oman luokan mieluisaksi välituntien viettopaikaksi.

Olimme positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka paljon saimme osallistujia aineistoomme etäryhmän kokoon nähden. Tähän syynä voi olla toimintamallin tärkeys henkilökohtaisella tasolla niin oppilaille kuin huoltajillekin. Koska tavoitimme oppilaiden kyselyyn yhtä lukuun ottamatta luokan kaikki oppilaat, saimme monipuolisen kuvan etäryhmän kokemuksista. Haastatteluun

osallistui melkein puolet ryhmästä, johon olimme todella tyytyväisiä. Myös huoltajat olivat selvästi motivoituneita vastaamaan kyselyyn, sillä tavoitimme puolet huoltajista. Etäryhmän oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemusten esiin tuominen on ollut osaltaan ainutlaatuista. Molemmat näkökulmat yhdessä täydensivät toisiaan ja toivat lisäarvoa tutkielmalle.

On selvää, että tutkijan omalla moraalilla voi olla vaikutusta tutkimuksen tekoon, vaikka tutkimuksessa tulisikin pyrkiä objektiivisuuteen (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 155). Etäryhmän vierailujen perusteella meillä oli ennen tutkielman tekoa ennakkokäsityksiä toimintamallin toimivuudesta. Niistä huolimatta teimme tutkielman mahdollisimman objektiivisesti. Analysoinnissa ja tulosten esittämisessä kiinnitimme huomiota oppilaiden ja huoltajien näkökulman esiin tuomiseen rehellisesti sitä muokkaamatta. Sen vuoksi kävimme läpi useaan otteeseen haastatteluista tekemiämme pelkistyksiä, että varmistuisimme niiden oikeellisuudesta.

Kyselyn haasteena on muodostaa tarkoituksenmukaisia kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi, 2009, s. 195). Tämän huomasimme laatiessamme kyselylomakkeita. Kyselyiden muodostaminen oli yllättävän aikaa vievää ja erityisesti kysymysten muotoilu tuotti omat haasteensa. Yritimme tehdä oppilaiden kyselystä helposti ja ymmärrettävästi vastattavan, mikä parantaisi kyselyn luotettavuutta. Pohdimme jokaista kysymystä tutkimuskysymystemme kautta, saammeko niistä oleellista tietoa tutkielmalle. Lopulta emme tuoneet tuloksissa esiin muutamaa kohtaa oppilaiden kyselylomakkeessa, sillä ne eivät vastanneet millään tapaa tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Huoltajien kyselylomakkeen kohdalla kävimme läpi saman prosessin kuin oppilaiden lomakkeen kohdalla. Avointen kysymysten kohdalla annoimme kysymysten lisäksi esimerkkejä siitä, mitä pyrimme kysymyksellä selvittämään. Totesimme kuitenkin huoltajien vastausten saavutua, että esimerkit olisi ollut hyvä laatia huolellisemmin tarkempien vastausten saamiseksi. Sekä oppilaiden että huoltajien kyselylomakkeiden kohdalla pilotointi olisi ollut paikallaan. Sen avulla olisimme tulleet ennen varsinaista aineistonkeruuta, jos joku kohdista vaikuttaa epäselvältä. Toisaalta kysymysten laatimisessa kysyimme yhteistyökoulun henkilökunnan ja myös ohjaajamme mielipidettä, joten emme laatineet kysymyksiä ilman ulkopuolista näkemystä.

Haastattelutilanteet mahdollistavat joustavuuden haastateltavan kokemusten kartoittamiselle. Sosiaaliset odotukset ja haastattelutilanteen ilmapiiri voivat vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. (Hirsjärvi, 2009a, s. 205–206.) Halusimme päästä haastattelemaan oppilaita, että he voisivat tuoda oman näkökulmansa esiin etäryhmän toimintamallista. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti haastattelun etenemisen joustavuuden. Pystyimme aiemmin tehdyn kyselyn avulla

yksilöimään haastatteluja jo ennalta sen perusteella, mitä oppilaat olivat vastanneet. Haastattelussa kysymysten järjestämisestä oli mahdollista muuttaa tarvittaessa. Varmistimme kysymysten ymmärrettävyyden tekemällä pilottihaastattelun yhdelle samanikäiselle nuorelle.

Haastattelutilanne oli hieman erilainen kuin olimme suunnitelleet. Alun perin tarkoituksena oli, että toinen luokan aikuisista on mukana haastattelutilanteessa. Lopulta tälle ei nähty kuitenkaan tarvetta. Tähän vaikutti varmasti aiempi tutustuminen oppilaisiin, joten emme olleet täysin tuntemattomia heille. Ympäristö toi omat haasteensa haastattelun toteuttamiselle. Etenkin ensimmäisen haastattelun aikana ympäristöstä kuului ylimääräistä taustahälinää. Haasteesta huolimatta oppilaat suoriutuivat hyvin haastatteluista eivätkä ylimääräiset äänet näyttäneet häiritsevän heitä. Taustahälinä ei häirinnyt merkittävästi myöskään litterointia.

Haastatteluiden jälkeen pohdimme, kuinka oppilaiden ikä on voinut vaikuttaa vastauksiin. Jokaisella oppilaalla on erityisen tuen päätös ja tuen tarve on ollut suuri. Näin ollen oppilaat ovat tottuneet arjessaan useamman aikuisen läsnäoloon. Vastauksissa yllätti, ettei omaa luokkatilaa koettu kovin tärkeäksi, ja että etäryhmän aikuisen tuki yleisopetuksessa ei vaikuttanut kaikkien kohdalla yhtä tärkeältä. Onko mahdollista, että oppilaat eivät välttämättä nähneet kokonais kuvaa omasta tuen tarpeestaan realistisesti? Toisaalta on positiivista oppilaiden itsetunnon kannalta, että heillä on kokemus omasta pärjäämisestään. Lisäkysymyksiä tekemällä olisimme voineet saada syvällisempää tietoa oppilaiden kokemuksista aineenopettajien tunneilla toimimisesta. Vastauksia analysoidessamme huomasimme, etteivät oppilaat olleet ymmärtäneet joitain kysymyksiä siten kuin olimme tarkoittaneet. Myös näissä tilanteissa olisimme voineet kysyä lisäkysymyksiä. Koska haastatteluiden tekeminen oli meille uutta, tilanteiden tarkastelu ei ollut kaikilta osin sujuvaa. Näin ollen lisäkysymysten teko jäi vähäiseksi. Olemme kuitenkin tyytyväisiä vastauksista saatuun tietoon.

Etäryhmä on rohkea esimerkki siitä, kuinka oppilaille on mahdollistettu oppiminen heidän kykijensä mukaisesti. Myös tutkimuksen mukaan autismikirjon oppilaan opetus on koettu hyödyllisimmäksi osittaisen integraation avulla (Kokko ym., 2013, s. 25–26). Erityisryhmän kaltaiselle toimintamallille on varmasti käyttöä enenevässä määrin autismikirjon diagnosoinnin lisääntyessä. Tämä vaatii kuitenkin paljon työtä ja suunnittelua, mutta tulosten perusteella työ kannattaa. Erityisesti yläkouluikäisten tukeminen oppimisen ja vertaisten kanssa toimimisen näkökulmasta vaikuttavat oppilaiden jatko-opintohaaveisiin ja siellä pärjäämiseen. Myös toisella-asteella olisi hyvä kokeilla samankaltaista toimintamallia.

Tutkielmamme lisäksi etäryhmän toiminnasta on tehty toinen pro gradu -tutkielma, joka laajentaa kokemukset toimintamallista siihen osallistuneiden opettajien näkökulmaan. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää yleisopetuksen oppilaiden kokemuksia kokeilusta ja onko etäryhmän integroituminen vaikuttanut heidän oppimiseensa. Tutkielman tekovaiheessa etäryhmä oli ollut toiminnassa vasta vähän aikaa. Toimintamallin jatkuessa, olisi hyvä tutkia tämän vaikutuksia etäryhmän oppilaisiin pitkällä aikavälillä. Jos oppilaat suorittaisivat koko yläkoulun etäryhmässä opiskellen, olisi mielenkiintoista nähdä, eroaisivatko kokemukset tämän tutkielman tuloksista.

Kokemusten positiivisuus yllätti meidät tutkielman tekijöinä. Oppilaat eivät maininneet juuriakaan kehitysideoita etäryhmän toimintaan ja huoltajien vastauksissa ilmenneet haasteet eivät kohdistuneet itse toimintamalliin. Tämä osoittaa, että tällaiselle erityis- ja yleisopetuksen väli muodolle on tarvetta opetuksen kentällä. Erityiskouluille on oma paikkansa, mutta osa erityiskoulun opetuksesta voisi toimia jatkossakin osana yleisopetuksen koulua ainakin kognitiivisesti hyvätasoisten oppilaiden kohdalla. Toivomme, että tutkielman aineiston pohjalta noussut tieto edistää yhteistyökoulun etäryhmän toiminnan kehittämistä ja tuo muille asiasta kiinnostuneille tietoa tällaisesta toimintamallista.

Lähteet

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65–108.
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27.
- Autismi- ja aspergerliitto ry (2018). *Äärirajoilla mennään: Autismikirjon lasten vanhempien arjessa jaksaminen ja perheiden tukipalvelut*. Haettu osoitteesta: https://www.autismiliitto.fi/files/2990/Autismiliitto_raportti_vanhempien_jaksaminen_web.pdf (Viitattu: 26.2.2021)
- Baker, E., Hartley, S., Selzer, M., Floyd, F., Greenberg, J. & Orsmonf, G. (2011). Trajectories of Emotional Well-Being in Mothers of Adolescents and Adults With Autism. *Developmental Psychology*, 47(2), 551–561.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702–714.
- Bowler, D. (2012). Cognitive perspectives on autism spectrum disorder. *Autismi* 1, 19–21.
- Camodeca, A., Todd, K. & Croyle, J. (2020). Utility of the Asperger Syndrome Diagnostic Scale in the Assessment of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 513–523.
- Clark, M. & Adams, D. (2020). Listening to parents to understand their priorities for autism research. *PLOS ONE*, 15(8), 1–20.
- Fombonne, E. (2018). Editorial: The rising prevalence of autism. *The Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 59(7), 717–720.
- Forrest, D., Kroeger, R. & Stroope, S. (2020). Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 560–571.
- Frith, U. (2003). *Autism – Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Need Education*, 29(3), 265–280.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hayes, S. & Watson, S. (2013). The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642.
- Hazen, E., Stornelli, J., O'Rourke, J., Koesterer, K., & McDougale, C. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 112–124.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning – the experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 256–268.
- Hirsjärvi, S. (2009a). Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 191–220). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita*. (s. 231–233). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Humphrey, N. & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845–862.
- Jones, E., Hanley, M. & Riby, D. (2020). Distraction, distress and diversity: exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72.
- Jussila, K. (2019). *On the autism spectrum?: recognition and assessment of quantitative autism traits in high-functioning school-aged children. An epidemiological and clinical study* (Väitöskirja). Oulu: University of Oulu.
- Kalyveza, S., Gkogkos, G., Maridaki-Kassotaki, K., Gena, A. & Antonopoulou, K. (2020). Promoting the Social Skills of Adolescents With Autism Spectrum Disorder (ASD) With the Use of a Peer Network Intervention. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(2), 243–267.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Osa 1 - Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen (toim.), *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 21–250). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kloosterman, P., Kelley, E., Craig, W., Parker, J. & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (7), 824–832.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73663> (Viitattu: 24.4.2021)
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö (toim.), *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti* (s. 34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2013). The dialogic construction of agency in classroom communities. Teoksessa M. Ligorio & M. César (toim.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (s. 193–217). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kylliäinen, A. (2012). Katsekontaktin vaikeudet autistisilla lapsilla. *Autismi*, 1, 22–23.
- Lehmonen, S. (2021). *Autismikirjon nuorten siirtymävaiheen tuki: Kooste autismikirjon nuorille ja heidän vanhemmilleen suunnatusta kyselystä*. Autismiliitto. Haettu osoitteesta: https://www.autismiliitto.fi/files/2522/Raportti_Nuorten_Siirtymavaiheet.pdf (Viitattu: 24.2.2021)
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (2015). *Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples*. *BMJ* 2015: 350. Haettu osoitteesta: <https://www.bmj.com/content/350/bmj.h1961> (Viitattu: 10.3.2021)

- Mamas, C., Daly, A., Cohen, S. & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28.
- Mattila, M. (2013). *Autism spectrum disorders: An epidemiological and clinical study* (Väitöskirja). Oulu: University of Oulu.
- Metsämuuronen, J. (2007). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. International Methelp Ky: Helsinki.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset* (Väitöskirja). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moberg, S. (1982). Erityisopetuksen opettamismallit: yleiset mallit. Teoksessa S. Moberg (toim.), *Erilaiset oppilaat* (s. 57–66). Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohtia. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 75–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I., Mattila, M., Loukusa, S. & Kielinen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim*, 128, 1453–1462.
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R. (2019). *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä AHDH- ja Tourette –oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki: Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 –hanke, Autismsäätiö.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu: 20.11.2020)
- Opetushallitus (2021a) *Erityinen tuki*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> (Viitattu: 27.4.2021)
- Opetushallitus (2021b) *Vaativan erityisen tuen VIP-verkostot*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot> (Viitattu: 27.4.2021)
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Perusopetus*. Haettu osoitteesta: <https://minedu.fi/perusopetus> (Viitattu: 27.4.2021.)

- Osborne, L. & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253–1263.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu: 12.2.2021.)
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 59–75.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 73–87). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011a). Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 31–46). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011b). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–72). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Puustjärvi, A. (2017). Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden vaikutus yksilön toimintakykyyn. Teoksessa J. Parikka, N. Halonen-Malliarakis & A. Puustjärvi (toim.), *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (s. 10–71). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Piekkari, R. & Welch, C. (2011). Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 183–195). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 197–205). Helsinki: Gaudeamus.
- Plimley, L. & Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School*. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- Raaska, H. & Vanhala, R. (2020). Miksi ja miten autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkärilehti*, 16(75), 964–967.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T. & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism

- spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126–1134.
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special education needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Sanahuja-Gavaldà, J. & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus*, 40(2), 121–130.
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrkoski, J. & Niedzwiecki, K. (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 177–188.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A. & Qien, R. (2020). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 670–675.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139-158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio* (Väitöskirja). Tampere: University of Tampere.
- Tilastokeskus (2021). *Käsitteet: Erityisopetuksen toteutuspaikka*. Haettu osoitteesta: https://www.stat.fi/meta/kas/erityisop_tpaik.html (Viitattu: 15.4.2021)
- Timonen, T. (2019). Autismin kriteerien muotoutuminen. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (toim.), *Autismikirjo –tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 19–34). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu: 26.4.2021)
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Espanja: UNESCO.

- Unesco (2001). Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators. Ranska: UNESCO.
- Virta, M. & Koponen V. (2019). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki & L. Hokkanen (toim.), *Klininen neuropsykologia* (s. 362–378). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Vuori, J. (2021a). Tapaustutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/> (Viitattu: 1.2.2021)
- Vuori, J. (2021b). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/> (Viitattu: 1.2.2021)
- Walker, B. (2020). Resilience: what it is and is not. *Ecology and Society*, 25(2).
- Waugh, C. & Peskin, J. (2015). Improving the Social Skills of Children with HFASD: An intervention Study. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45 (9), 2961–2980.
- World Health Organization (2020). *ICD-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics*. Haettu osoitteesta: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (Viitattu: 24.3.2021)
- World Health Organization (1993). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research. Sveitsi: Geneva.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research – Design and Methods*. California: SAGE.
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. Haettu osoitteesta: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2#idp447259392 (Viitattu 5.2.2021)

Liite 1

Kyselylomake oppilaille

Kyselylomake liittyen koulunkäyntiin

Nimi: _____ Luokka-aste: _____

Kyselyssä on yhteensä 26 kysymystä, jotka jakautuvat kolmeen eri osaan. Vastaa jokaiseen kysymykseen ympyröimällä vastauksesi. Vastauksia säilytetään huolellisesti anonymiteetistä huolehtien ja niitä käytetään vain tutkielman tekoon.

Osa 1: Oma luokka

1. Viihdytkö omassa luokassasi?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

2. Koetko osallistuvasi oppitunnille? (Esim. Opetuksen seuranta, vaadittujen tehtävien teko jne.)

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

3. Tuletko toimeen oman luokkasi luokkatovereiden kanssa?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

4. Oletko nähnyt luokassasi kiusaamista?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

5. Pystytkö keskittymään omassa luokassasi?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

6. Onko oma luokkatila sinulle tärkeä?

Hyvin tärkeä Melko tärkeä Ei kovin tärkeä Ei ole tärkeä

Osa 2: Oppiaineet aineenopettajien kanssa

7. Koetko oppivasi aineenopettajien tunneilla? Vastaa jokaisen aineen kohdalla erikseen.

| Fysiikka/Kemia | Biologia/Maantieto | Historia/ Yhteiskuntaoppi | Matematiikka |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| Erittäin hyvin | Erittäin hyvin | Erittäin hyvin | Erittäin hyvin |
| Hyvin | Hyvin | Hyvin | Hyvin |
| Kohtalaisesti | Kohtalaisesti | Kohtalaisesti | Kohtalaisesti |
| Heikosti | Heikosti | Heikosti | Heikosti |

8. Koetko saaneesi yksityiskohtaisempaa ja laajempaa tietoa seuraavissa oppiaineissa viime vuoden opetukseen verrattuna? Vastaa jokaisen aineen kohdalla erikseen.

| Fysiikka/Kemia | Biologia/Maantieto | Historia/ Yhteiskuntaoppi | Matematiikka |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| Aina | Aina | Aina | Aina |
| Usein | Usein | Usein | Usein |
| Joskus | Joskus | Joskus | Joskus |
| Harvoin | Harvoin | Harvoin | Harvoin |

9. Kuinka suureksi koet seuraavien oppiaineiden läksymäärän? Vastaa jokaisen aineen kohdalla erikseen.

| Fysiikka/Kemia | Biologia/Maantieto | Historia/ Yhteiskuntaoppi | Matematiikka |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| Liian suureksi | Liian suureksi | Liian suureksi | Liian suureksi |
| Sopivaksi | Sopivaksi | Sopivaksi | Sopivaksi |
| Liian vähäiseksi | Liian vähäiseksi | Liian vähäiseksi | Liian vähäiseksi |

10. Onko läksyjen määrä kuormittanut sinua enemmän tämän syksyn ja talven aikana kuin viime vuonna? Vastaa jokaisen aineen kohdalla erikseen.

| Fysiikka/Kemia | Biologia/Maantieto | Historia/ Yhteiskuntaoppi | Matematiikka |
|--|--|--|--|
| Kyllä, läksyjen määrä on kuormittanut liikaa | Kyllä, läksyjen määrä on kuormittanut liikaa | Kyllä, läksyjen määrä on kuormittanut liikaa | Kyllä, läksyjen määrä on kuormittanut liikaa |
| Läksyjen määrä kuormittanut sopivasti | Läksyjen määrä kuormittanut sopivasti | Läksyjen määrä kuormittanut sopivasti | Läksyjen määrä kuormittanut sopivasti |
| Läksyjen määrä on kuormittanut vähemmän | Läksyjen määrä on kuormittanut vähemmän | Läksyjen määrä on kuormittanut vähemmän | Läksyjen määrä on kuormittanut vähemmän |

11. Onko aineenopettajien opetus tärkeää omalle oppimisellesi?

Hyvin tärkeää Melko tärkeää Ei kovin tärkeää Ei ole tärkeää

12. Koetko oman opettajasi tai ohjaajasi läsnäolon tärkeäksi aineenopettajien tunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

13. Koetko muiden oppilaiden kanssa kommunikoinnin tärkeäksi?

Hyvin tärkeäksi Melko tärkeäksi En kovin tärkeäksi Ei ole tärkeää

14. Kuinka usein olet kokenut aineenopettajien tunneille menemisen jännittäväksi?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

15. Kuinka usein olet ollut jännittynyt aineenopettajan tunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

16. Pystytkö keskittymään aineenopettajien tunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

17. Kuinka usein koet olosi turvalliseksi aineenopettajien tunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

Osa 3: Muu koulunkäynti

18. Kuinka usein olet tullut mielelläsi kouluun syksyn ja talven aikana?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

19. Mikä koulun aloitusajoista on sinulle mieluisin?

8.15 9.00 9.15 9.45 Jokin muu, mikä?

20. Mikä helpottaa sinua kouluun saapumisessa? Valitse seuraavista vaihtoehtoista yksi tai useampi.

| | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| Rauhalliset käytävät | Tutut opettajat ja ohjaaja | Koulu alkaa päivittäin samaan aikaan | Tutut koulukaverit | Oppituntien mielekkyys |
| Ensimmäisenä omaan luokkaan Saapuminen | Paljon oppilaita käytävillä | Melu | Kellon soitto | Aineenopettajien tunnit |

Jos on jokin muu asia, voit kirjoittaa sen tähän:

21. Mikä vaikeuttaa sinua kouluun saapumisessa? Valitse seuraavista vaihtoehtoista yksi tai useampi.

| | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| Rauhalliset käytävät | Tutut opettajat ja ohjaaja | Koulu alkaa päivittäin samaan aikaan | Tutut koulukaverit | Oppituntien mielekkyys |
| Ensimmäisenä omaan luokkaan Saapuminen | Paljon oppilaita käytävillä | Melu | Kellon soitto | Aineenopettajien tunnit |

Jos on jokin muu asia, voit kirjoittaa sen tähän:

22. Ovatko koulupäivät mielestäsi sopivan pituisia?

Kyllä

Osittain

Ei

23. Koetko tämänhetkisen ruokailutilanteen mieluisaksi?

Aina

Usein

Joskus

Harvoin

En koskaan

24. Onko rauhallinen ympäristö sinulle tärkeä ruokailussa?

Hyvin tärkeää Melko tärkeää Ei kovin tärkeää Ei ole tärkeä

25. Kuinka tärkeäksi koet oman luokan välituntien kannalta?

Hyvin tärkeäksi Melko tärkeäksi En kovin tärkeäksi Ei ole tärkeää

26. Vietätkö aikaa oman luokkasi oppilaiden kanssa välitunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

27. Koetko olosi turvalliseksi välitunneilla?

Aina Usein Joskus Harvoin En koskaan

Vastaa seuraavaan kysymykseen koskien haastattelua tämänhetkisen tuntemuksesi mukaan.
Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Jos osallistut haastatteluun, tässä kyselyssä antamiasi vastauksia käytetään haastattelun apuna.

Haluaisitko, että sinua haastatellaan?

Kiitos vastauksista! 😊

Kyllä

Ei

-Anni ja Pauliina

Liite 2

Haastattelurunko oppilaille

Osa 1: Oma luokka

1. Millä tavalla osallistut oppitunneille?

- Osallistutko myös aineenopettajien tunneilla?
- Onko miksi eroa aineenop. tuntien välillä?

2. Mitkä asiat edistävät / vaikeuttavat keskittymistäsi?

3. Miksi koet oman luokkatilan tärkeäksi / et koe tärkeäksi?

- Onko omat luokkakaverit sinulle tärkeitä ja miksi?

Osa 2: Oppiaineet aineenopettajien kanssa

4. Mikä vaikuttaa siihen, että koet oppivasi *näissä toisissa aineissa* erittäin hyvin / hyvin verrattuna *tähän toiseen aineeseen*, jossa koet oppivasi kohtalaisesti / heikosti?

*kyselyn vastausten perusteella muihin aineisiin verraten, oppilaskohtainen kysymys

5. Miten opetuksen laajuus eroaa sinun mielestäsi viime vuoden opetuksesta? (suurin osa vastauksista aina / usein eroaa viime vuodesta)

Verrattuna muihin aineisiin, miten tietomäärä eroaa tässä *toisessa aineessa*?

*kyselyn vastausten perusteella muihin aineisiin verraten, oppilaskohtainen kysymys

Yksi vastannut kyselyn mukaan läksymäärän liian suureksi -> Onko läksyjä liikaa? Ovatko läksyt liian vaikeita?

6. Yleisesti kysymyksiä, jos jokin oppiaine eroaa esim. selvemmin muista -> Mikä tekee siitä haastavampaa / kuormittavampaa?

7. Mitä kaipaisit opetukseen, että selkeytyisi? (konkreettisuus, esimerkit...)

- Aineenopettajan opetus ja oma luokka

8. Miksi koet että opettajan/ohjaajan läsnäolo aineenopettajien tunneilla ei ole kovin tärkeää / on tärkeää?

- Miltä tuntuisi olla ilman opettajaa tai ohjaajaa aineenopettajien tunneilla?

9. Miksi muiden oppilaiden kanssa kommunikointi on mielestäsi tärkeää?

10. Mikä sinua auttaa keskittymään aineenopettajien tunneilla?

- Mitä haluaisit muuttaa (kaikkien) oppituntien osalta, jos saisit valita? Sisältöjen tai opetuksen osalta? Mikä oppituntien kulussa on sinulle mieluista?

Osa 3: Muu koulunkäynti

10. *Yksilöllisemmät kysymykset liittyen kouluun saapumiseen:* Miten *esim. aineenopettajien tunnit* vaikuttavat siihen, että sinun on helpompi saapua kouluun? Millä tavalla helpottaa / vaikeuttaa?

11. Mikä tekee ruokailutilanteen sinun mielestäsi mieluisaksi? / epämieluisan?

12. Miten kokisit ruokailutilanteen omalla kohdallasi, jos siellä olisi enemmän muita oppilaita?

13. Miksi sinun mielestäsi oma luokka on tärkeä välituntien kannalta / ei ole tärkeä?

14. Mikä on sinulle tärkeintä välitunneilla?

- Mikä auttaa sinua viihtymään välitunneilla?
- Miten sinun mielestäsi välituntitoimintaa voisi kehittää?

Liite 3

Kyselylomake huoltajille

Saatekirje:

Hei!

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme liittyen (koulun nimi) etäryhmään. Tutkielmamme tarkoituksena on tarkastella sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa näkemyksiä syksyllä 2020 alkaneesta etäryhmästä (koulun nimi). Tarkoituksenamme on selvittää, miten (koulun nimi) yhteydessä opiskelu on vaikuttanut oppimiseen ja minkälainen merkitys uudella ympäristöllä on ollut.

Tämä kysely koskee vain huoltajien näkökulmaa kokeilusta. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta toivoisimme mahdollisimman monta vastausta. Lomakkeessa on 23 kysymystä ja vastaaminen kestää noin 25 minuuttia. Käytämme antamianne tietoja ainoastaan tässä tutkielmassa ja siihen liittyvässä työskentelyssä. Vastauksia säilytetään huolellisesti ja käsitellään anonyymisti siten, ettei kukaan ole tunnistettavissa. Vastaukset hävitetään tutkielman valmistuttua. Toivomme vastaukset sunnuntaihin 7.2.2021 mennessä. Mikäli teillä on kysyttävää tutkielmaamme liittyen, voitte olla meihin yhteydessä sähköpostilla.

Kiitos yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Anni Jaber (sähköpostiosoite)

Pauliina Rantala (sähköpostiosoite)

Teen kyselyn...

Yksin

Toisen huoltajan kanssa

Yhteistyö opettajien ja koulujen kanssa

1. Yhteistyö pienryhmän aikuisten kanssa on sujuvaa ja tukee oppilaan koulunkäyntiä. *

Aina

Usein

Joskus

2. Yhteistyö aineenopettajien kanssa on sujuvaa ja tukee oppilaan koulunkäyntiä. *

Aina

Usein

Joskus

3. Mikä yhteistyöstä tekee helppoa? Mikä yhteistyöstä tekee haastavaa? *

4. Koemme informoinnin kodin ja koulun välillä riittäväksi. *

Aina

Usein

Joskus

5. Mitkä ovat olleet parhaita välineitä informoinnin kulkuun? *

6. Mitä muuta toivoisit/toivoisitte informoinnin ja yhteistyön osalta?

Oppilaan opiskelu ja kuormittavuus

7. Onko koulun viikkotuntimäärä tuntunut sopivalta oppilaan kuormittavuuden kannalta? *

Kyllä

Vaihtelevasti

Ei

8. Onko oppilaan kuormittuneisuudessa ollut eroa viime vuoteen verrattuna? *

Aina

Usein

Joskus

9. Miten kuormittavuus on näkynyt oppilaassa? (esim. viime vuoteen verrattuna lisääntynyt, onko eroja päivien välillä jne.)

10. Onko oppilaan läksymäärä muuttunut viime vuoteen verrattuna? *

Kyllä

Vaihtelevasti

Ei

11. Kuvaile, miten oppilaan läksymäärä on muuttunut. (esim. lisääntynyt, vähentynyt jne.)

Oppilaan opiskelu ja kuormittavuus

12. Onko oppilas tarvinnut enemmän tukea läksyjen kanssa verrattuna viime vuoteen? *

Aina

Usein

Joskus

13. Jos oppilas on tarvinnut tukea, mihin se on liittynyt?

14. Koetteko, että osallistuminen aineenopettajan opetukseen on lisännyt oppilaan kuormittavuutta? *

Aina

Usein

Joskus

15. Onko uusi ympäristö vaikuttanut oppilaan koulunkäynnin motivaatioon? *

Kyllä

Vaihtelevasti

Ei

16. Kuvaile, miten motivaatio on muuttunut. (esim. oppilas on innostunut joistain oppiaineista, miten se näkyy jne.)

Oppilaan sosiaaliset suhteet

17. Millä tavalla oppilas on sopeutunut uuteen ympäristöön huoltajan/huoltajien näkökulmasta? *

18. Onko uusi sosiaalinen ympäristö vaikuttanut oppilaaseen kuormittavasti? *

Kyllä

Vaihtelevasti

Ei

19. Kuinka tämä kuormittavuus on ilmennyt kotiympäristössä ja/tai onko oppilas tuonut sitä itse esiin?

20. Onko oppilaan sosiaalisissa taidoissa näkynyt muutoksia syksyn ja talven aikana?*

Muuta

21. Mitä haasteita uudesta koulumuodosta on noussut esiin?

22. Mitä hyvää uudesta koulumuodosta on noussut esiin? *

23. Tähän voit vielä kertoa vapaasti, jos sinulla on jotain lisättävää.